



**EDGAR DINIS
ALMEIDA CARDOSO**

**EXPRESSÃO INTERARTÍSTICA NA PERFORMANCE
PIANÍSTICA**



**EDGAR DINIS
ALMEIDA CARDOSO**

**EXPRESSÃO INTERARTÍSTICA NA PERFORMANCE
PIANÍSTICA**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Doutor Carlos Fragateiro, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Helena Maria da Silva Santana
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

vogal – arguente principal

Prof.^a Doutora Cláudia Marisa Silva Oliveira
professora adjunta da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo - Esmae

vogal – orientador

Prof. Doutor Carlos Manuel Branco Nogueira Fragateiro
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço ao meu orientador Prof. Doutor Carlos Fragateiro pela preciosa colaboração na concretização desta reflexão.

O presente trabalho é o resultado de um conjunto de sessões práticas que implicaram a participação de alunos em diversas atividades experimentais. Agradeço à Direção do Curso de Música Silva Monteiro do Porto por toda a consideração e solicitude na cedência do espaço e na divulgação das sessões pelos alunos. Ao Professor Álvaro Teixeira Lopes pelo forte incentivo e por ter tornado todo o processo possível. À Professora Andreia Costa pela preciosa colaboração na organização das sessões. Finalmente, um agradecimento muito especial aos alunos que participaram nas sessões, pelo empenho e interesse nas atividades e pela vontade de experimentar e aprender.

palavras-chave

piano, expressão dramática, movimento, narrativa, imagética, experiências interartísticas, comunicação interpessoal, interdisciplinaridade.

resumo

O presente trabalho descreve a implementação de uma série de *workshops* para alunos de piano do Curso Básico. Nas diferentes sessões de experimentação criativa, os alunos foram convidados a participar em jogos dramáticos e a articular diversas formas de expressão artística, tais como o movimento e a expressão dramática. A aplicação das competências adquiridas à performance ao piano possibilitou o desenvolvimento de ferramentas criativas para o estudo e a análise do repertório pianístico, bem como para a improvisação.

keywords

piano, creative drama, movement, narrative, imagerics, interartistic experiences, interpersonal communication, interdisciplinarity.

abstract

The present work describes the implementation of a series of workshops for piano students of beginner levels. In the different sessions of creative experimentation, the students were invited to take part in drama games and to articulate various forms of artistic expression, such as movement and creative drama. The application of the acquired skills to piano performance enabled the development of creative tools for study and analysis of the piano repertoire and also for improvisation.

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – Enquadramento teórico	9
1. EDUCAR PARA CRIAR	11
1.1. O ato criativo	11
1.2. A criatividade no contexto escolar atual	14
1.3. Colaboração vs. Segmentação	15
2. EDUCAR PARA INSPIRAR	17
2.1. A expressão dramática	17
2.2. A expressão como pedagogia	19
2.3. A pedagogia dos jogos dramáticos	23
2.4. A narração na expressão artística	25
3. EDUCAR PARA COMUNICAR	27
3.1. Perspetivas multidisciplinares no ensino da música	27
3.2. A performance enquanto produto interartístico	30
CAPÍTULO II – Apresentação do projeto educativo	33
1. Contextualização	33
2. Implementação do projeto	34
3. Articulação com o enquadramento teórico	35
4. Definição da problemática e dos objetivos do estudo	37
5. Enquadramento do estudo na instituição de acolhimento	42
6. Enquadramento no quadro de competências do Currículo Nacional ..	46
CAPÍTULO III – Metodologia	49
1. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	49
1.1. Laboratório 1	51
1.2. Laboratórios 2 e 3	56
1.3. Leitura e interpretação dos dados	65

CAPÍTULO IV – Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	67
1. Laboratório 1	67
1.1. Questionário inicial	68
1.2. Sessão 1 – Comunicação Interpessoal.....	70
1.3. Sessão 2 – Expressão Corporal	73
1.4. Sessão 3 – Expressão Dramática.....	76
1.5. Sessão 4 – Narrativa e Performance	80
1.6. Sessão 5 – Exploração Criativa do Som	83
1.7. Questionário final.....	85
2. Laboratório 2.....	93
3. Laboratório 3.....	97
3.1. Entrevistas informais.....	105
4. Modelo final de <i>workshop</i>	112
5. Implicações e aplicações futuras.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
BIBLIOGRAFIA	119
ANEXOS	125
I. Programa de Piano – Curso Básico (Curso de Música Silva Monteiro)	125
II. Currículo Nacional para o Ensino Básico (Ministério da Educação) .	129
II.1. Educação artística.....	129
II.2. Educação musical	132
II.3. Expressão dramática.....	137
II.4. Dança	138
III. Circular de apresentação da atividade	140
III.1. Laboratório 1	140
III.2. Solicitação de autorização para gravação das sessões	142
III.3. Laboratório 2 e Laboratório 3 (partes I e II, respetivamente)	143
IV. Laboratório 1	145
IV.1. Questionários.....	145

IV.2. Gravação das sessões	151
V. <i>Workshop</i> “Piano Criativo” – Laboratórios 2 e 3	153
V.1. Cartaz de apresentação do <i>workshop</i>	153
V.2. Certificado de participação no <i>workshop</i>	154
V.3. Gravação das sessões	155
V.4. Entrevistas informais.....	155
V.5. Apresentação final – <i>workshop</i> “Piano Criativo”	156
VI. Apresentação e avaliação da Atividade (<i>workshop</i> “Piano Criativo”) – Curso de Música Silva Monteiro	157

Índice de Figuras

Figura 1 – O Processo Criativo (Aldous <i>apud</i> Smith, 2005)	11
Figura 2 - Programa do Curso Básico de Piano: Critérios de Avaliação	42
Figura 3 – Relação das competências artísticas com as competências gerais (Wordle).	44
Figura 4 – Relação das competências específicas dramáticas com as competências gerais.	45
Figura 5 – Relação das competências específicas da dança com as competências gerais.	45
Figura 6 – Relação das competências específicas musicais com as competências gerais.	46
Figura 7 - Cartaz do Workshop "Piano Criativo" - Laboratórios 2 e 3.....	54
Figura 8 - <i>Játékok</i> - Basic elements.....	95

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Competências adquiridas na oferta disciplinar regular e na oferta adicional proposta.....	40
Tabela 2 - Planificação das sessões do Laboratório 1	54
Tabela 3 - Planificação das sessões do Laboratório 2.....	61
Tabela 4 - Narrativa estruturada segundo Adams, 2007.....	62
Tabela 5 - Estrutura-base da Performance final	63
Tabela 6 - Questionário inicial	67
Tabela 7 - Organização final da sessão 1	68
Tabela 8 - Organização final da sessão 2.....	71
Tabela 9 - Organização final da sessão 3.....	74
Tabela 10 - Organização final da sessão 4.....	78
Tabela 11 - Organização final da sessão 5.....	81
Tabela 12 - Questionário final, quadro 1	83
Tabela 13 - Questionário final, quadro 2.....	84
Tabela 14 - Questionário final, quadro 3.....	86
Tabela 15 - Questionário final, quadro 4.....	87
Tabela 16 - Questionário final, quadro 5.....	88
Tabela 17 - Questionário final, quadro 6.....	89
Tabela 18 - Questionário final, quadro 7	90
Tabela 19 - Organização final do laboratório 2	91
Tabela 20 - Elementos performativos desenvolvidos durante o laboratório 3 ..	95
Tabela 21 - Entrevistas informais, questão 1	104
Tabela 22 - Entrevistas informais, questão 2	105
Tabela 23 - Entrevistas informais, questão 3	106
Tabela 24 - Entrevistas informais, questão 4.....	108
Tabela 25 - Entrevistas informais, questão 5.....	109
Tabela 26 - Esquema-modelo final para o <i>workshop</i> "Piano Criativo".....	112

INTRODUÇÃO

O presente trabalho representa o produto de uma reflexão sobre o envolvimento pessoal em diversas formas de arte performativa em cruzamento e interação. Tendo atravessado um longo percurso de aprendizagem constante em várias frentes artísticas em paralelo, tenho construído a minha identidade enquanto performer a partir de uma visão holística sobre a criatividade e a arte em performance. Enquanto docente, senti a necessidade de adotar uma metodologia que me permitisse transmitir aos alunos aquilo que torna a minha formação única. Como tal, elaborei este documento enquanto resposta à necessidade de sistematização das minhas práticas e experiências multidisciplinares e das competências adquiridas através da aprendizagem interartística, com vista à aplicação na pedagogia do piano.

Formação artística

Com cerca de três anos contactei pela primeira vez com a música de modo formal, em aulas coletivas de prática musical com percussão de diferentes ritmos e entoação de melodias. Curiosamente, a Música não correspondeu à minha primeira opção, já que a minha prática artística preferencial nessa fase era a Dança.

À entrada para a Escola Primária, fui inscrito na Academia de Música de Vilar do Paraíso em aulas de piano e iniciação musical. A instituição referida era já em 1997, no ano da minha primeira matrícula, um importante centro de produção de musicais na região do Norte. Os musicais constituem um tipo de performance verdadeiramente interartístico, envolvendo coreografias dançadas, canções, momentos instrumentais, cenas dramáticas, cenários criativos e produção de luz/som. Os intervenientes em musicais devem possuir formação em diferentes áreas performativas, de forma a poder adaptar-se às exigências das personagens interpretadas. A produção de musicais envolve portanto o diálogo entre especialistas de todas as formas de expressão artística, de forma a aproveitar pontos de interação e colaboração para a obtenção do produto final. A A.M.V.P. coloca regularmente em cena diversos musicais, que são encenados e coreografados por professores e interpretados em palco por

alunos. Desde os cinco anos, portanto, que tenho contactado ativamente com professores e alunos intervenientes em projetos interartísticos, os quais influenciaram de forma decisiva as minhas opções artísticas.

Tendo-me mantido na Academia durante catorze anos, o meu envolvimento no Teatro Musical aconteceu naturalmente, por obra do ambiente quase “fanático” que se vive na instituição em relação a este tipo de espetáculos. De intervenções em coros à interpretação de personagens dos elencos principais, cheguei em 2008 ao Curso de Teatro Musical, o primeiro em Portugal oficializado por uma instituição reconhecida londrina (*Mountview Academy of Theatre Arts*), no terceiro ano desde a sua implementação. O programa curricular é dividido em disciplinas como Voz Cantada, Voz Falada, Dança, Interpretação e Projeto, seguindo um plano intensivo de oito horas semanais durante três anos. Ao longo do curso pude compreender a integração de diversas artes do espetáculo numa única produção, para além de aprender a comunicar em palco segundo diferentes tipos de expressão artística. O meu interesse por diversas artes performativas deve-se também aos inúmeros projetos desenvolvidos na Escola Secundária onde estudei, em Valadares, Vila Nova de Gaia. Entre eles, contam-se musicais inteiramente produzidos por alunos como *Música no Coração* e *Grease* e inúmeras performances de dança, devido ao contacto com professores especialistas em diversos estilos que se revelaram determinantes para a motivação de um coletivo inexperiente para dançar. A interação com docentes especializados em Dança fez com que tivesse procurado obter inicialmente formação em Danças de Salão. A aprendizagem nesta área é feita segundo a apropriação coreográfica de diversos estilos musicais, “clássicos” e “latinos”. A componente musical é aqui essencial, pois cada género musical corresponde a um estilo de dança (ex.: *Quickstep*, *Valsa Vienense*, *Salsa*, *Tango*). Frequentei aulas de Danças de Salão durante quatro anos, não-consecutivos por alternância entre três escolas de Dança.

No final da adolescência, decidi aproveitar as oportunidades que surgiam para a satisfação da curiosidade que manifestava desde a infância pela Dança. Depois das Danças de Salão e da Dança Jazz do Curso de Teatro Musical, encontrei uma escola de dança na Alemanha, durante o programa de intercâmbio *Erasmus* da minha licenciatura em Música, que me permitiu

aprender Sapateado, Capoeira, Dança Moderna, Ballet Clássico Russo e Dança Contemporânea. Finalmente, e já no início do meu Mestrado em Ensino de Música, frequentei aulas de *Hip Hop*, *B-boying*, *Popping*, *Locking* e *House* numa escola do Porto. Após atravessar uma gama enorme de estilos de dança, sou capaz de corresponder conscientemente diversos elementos e sugestões musicais aos mais variados estilos coreográficos existentes. Através da apropriação corporal de inúmeras estruturas rítmicas diferentes, consigo efetuar flexivelmente associações criativas de movimento com música, selecionando e introduzindo elementos dos vários estilos apreendidos.

Todas estas atividades foram desenvolvidas em paralelo com uma intensa formação pianística para a performance e para o ensino. Contudo, a preparação formal que fui obtendo nos cursos superiores realizados foi complementada, de um modo informal e algo inconsciente, pela apropriação e transferência de conhecimentos e competências que adquiria pela formação adicional em outras áreas de expressão artística.

A passagem pelo sistema de ensino alemão permitiu-me participar pela primeira vez em aulas de improvisação. A disciplina era totalmente prática e revelou-se como uma das experiências mais esclarecedoras do meu percurso pianístico. Foi para mim muito interessante compreender que a iniciação à improvisação é feita por via de associações com outras áreas artísticas. Os primeiros desafios que me foram colocados envolviam a inspiração em pinturas de referência ou sequências de imagens em vídeo para a improvisação. Comecei então imediatamente a explorar autonomamente a improvisação com inspiração em movimento e narrativas. Esta nova prática inserida no meu estudo instrumental ampliou enormemente os meus horizontes criativos e constituiu a minha principal ferramenta na formação para a improvisação.

Leitura do percurso

Após a conclusão do curso de Teatro Musical, verifiquei que a minha abordagem do material pianístico que seleciono para estudo mudou substancialmente. A minha análise do repertório adquiriu uma forte componente dramática, pela associação de material estrutural a partes de uma narrativa criativamente construída. A experiência de incorporação de

personagens leva a que visualize as obras musicais enquanto guiões para peças teatrais, correspondendo elementos estruturantes como temas e secções musicais a personagens e etapas de narrativas. A criação de um suporte programático individual para o repertório musical é extremamente útil para a obtenção de um produto convincente pela sua unicidade. Deste modo, a minha performance pianística também se alterou, tendo-se tornado associativa e, por isso, com maior potencial criativo.

Uma outra forma que encontrei para potenciar a criatividade em música está na experimentação com som, por via da improvisação. Os conhecimentos que obtive na Alemanha permitiram-me obter ferramentas para a livre interpretação musical, criada no momento da execução. Esta atividade de exploração estimula a livre-associação e a interligação de estímulos díspares. A inspiração em coreografias, cenas dramáticas ou mesmo objetos e ações do quotidiano permite-me desempenhar um papel enquanto ator, trabalhando para conseguir comunicar e expressar uma mensagem. Na performance pianística, é ideal que se consiga alcançar um ponto de comunicação direta entre performer e público. Sendo, porém, a música um elemento tão abstrato, são necessárias ideias extramusicais subjacentes para se construir a expressividade. A expressão “pura” pela improvisação é muito difícil de se concretizar numa fase inicial de aprendizagem. A experimentação sonora vê-se limitada em termos de estrutura e caráter devido à ausência de ferramentas expressivas. A improvisação por via de associações e inspiração é, por conseguinte, uma prática recorrente na minha atividade enquanto docente. Tendo verificado os benefícios da aposta em criação musical, tenho utilizado exercícios deste tipo com crianças que se têm revelado bastante motivadores para o estudo do piano. Os alunos receiam a improvisação livre, mas participam com empenho em exercícios com estímulos artísticos exteriores.

Atualmente multiplicam-se projetos de criação de arte contemporânea com base em articulação de artes performativas. Eu próprio estou envolvido em dois projetos de colaboração com dançarinos e atores que visam a produção artística contemporânea, pelo que acredito possuir as ferramentas essenciais para partilhar com os alunos para estimular o seu processo criativo e o seu espírito de colaboração interartística. Efetivamente, o trabalho criativo com dançarinos e atores é extremamente enriquecedor para mim enquanto músico,

pois tenho a oportunidade de verificar o processo de pensamento criativo de performers com formação principal em áreas diferentes da minha. Por exemplo, na visita a uma exposição de arte visual, um dançarino registra o seu pensamento sob a forma de desenhos, que depois reproduz sob a forma de movimento corporal; por sua vez, um ator capta as expressões e os comportamentos dos demais visitantes da exposição, recriando-os por incorporação dramática.

O projeto educativo

A questão que deu origem a todo o trabalho de investigação prende-se, portanto, com a necessidade de adaptação da minha formação enquanto performer à minha atividade docente: de que forma posso estimular o processo criativo na prática pianística por recurso a elementos extramusicais e interartísticos? A averiguação descrita neste documento consiste, deste, num culminar de todo o meu percurso de formação interartística, que visa agora sistematizar conceitos e ferramentas para poder aplicar na minha atividade enquanto docente e no meu projeto educativo. Trata-se de um meio de clarificação das competências que tenho vindo a adquirir nas diferentes frentes artísticas, de modo a compreender os seus pontos de conexão e articulação. O objetivo final do trabalho desenvolvido corresponde ao estabelecimento de um método de pedagogia pianística com reforço interartístico, sob a forma de *workshop*, adaptável enquanto complemento às aulas regulares de piano.

Pertinência do projeto

O trabalho desenvolvido insere-se num momento de questionação das práticas pedagógicas vigentes e da sua flexibilização de forma à otimização do desenvolvimento de competências. Os conteúdos têm vindo a perder importância, nomeadamente na aprendizagem musical, face à construção de competências abrangentes que se tornem ferramentas para a busca autónoma pelo conhecimento. Deste modo, a participação de alunos de música em atividades de colaboração e exploração criativa tem vindo a ganhar destaque enquanto necessidade complementar à prática individual. Este estudo propõe

um modelo de formação intensiva complementar às aulas de piano, que apresenta aos alunos uma abordagem interdisciplinar à performance e à criação. A experiência interartística serve também como elemento motivador para o estudo criativo e prática não-mecanicista ao piano, potenciando o espírito crítico e analítico na decodificação do repertório musical.

Uma ideia nova surge quando duas ideias distintas se entrecruzam. Este é o princípio que rege todo o processo criativo. O cérebro humano necessita de recorrer a ideias assimiladas e memorizadas para a construção de algo novo. Se o objetivo último da aprendizagem pela arte é o desenvolvimento da criatividade, devemos enquanto pedagogos proporcionar aos alunos uma vasta gama de estímulos para que possam fortalecer o seu referencial para a participação em atividades exploratórias.

Metodologia

Tendo em conta a minha experiência formativa multidisciplinar, tomei a liberdade de optar por uma metodologia pedagógica adaptada aos meus conhecimentos interartísticos e, portanto, basear a minha prática de ensino na inspiração e associação entre estímulos artísticos, com vista à criação. Para isso, devo eu também propiciar aos meus alunos experiências de integração de diferentes artes, através de atividades de desenvolvimento de competências extramusicais.

Para chegar a um modelo de *workshop* que propicie o desenvolvimento de competências interartísticas nos alunos e os motive para a exploração criativa do piano, optei por criar uma estrutura-base inicial aplicada em três fases diferentes. Esta estrutura – um conjunto de cinco sessões práticas com os temas Comunicação Interpessoal, Expressão Dramática, Movimento, Narrativa e Exploração Criativa do Piano – surge após o destaque das competências principais que pretendo explorar. Numa primeira sessão, dou primazia às competências sociais e à integração do coletivo; a última sessão é reservada para a síntese do projeto, onde é efetuada a transferência de todo o conhecimento adquirido; as sessões intermédias funcionam como diferentes estímulos temáticos para inspiração e associação, rumo à criação. Ao longo das três fases de implementação, o *workshop* foi sendo modelado, de acordo

com o *feedback* obtido através dos alunos e do desenrolar das sessões. A terceira fase teve como elemento adicional a inclusão de um momento performativo, possibilitando a análise da pertinência das experiências proporcionadas para o processo de construção de um produto criativo.

Estrutura do trabalho

O presente documento apresenta primeiramente o corpo teórico que sustenta toda a investigação, incidindo principalmente sobre o processo criativo e a exploração de várias artes performativas em simultâneo, com fins pedagógicos. Em segundo lugar, surge a apresentação e a contextualização do projeto. O terceiro capítulo descreve a metodologia utilizada para a implementação do estudo, e o quarto diz respeito à avaliação e análise crítica do projeto, com vista à formulação da estrutura final para o *workshop* testado. Finalmente, o trabalho termina com a discussão das implicações e aplicações futuras do projeto construído.

CAPÍTULO I – Enquadramento teórico

No contexto escolar atual, a lógica curricular e os conteúdos programáticos das disciplinas constituem um entrave à fruição da criatividade e da experiência holística. “É evidente que a democratização do direito de pensar precisaria de uma revolução paradigmática que permitisse a um pensamento complexo reorganizar o saber e ligar os conhecimentos hoje fechados nas disciplinas.” (Morin *apud* Fragateiro, 2003, p. 28).

“It is in fact nothing short of a miracle that the modern methods of instruction have not yet entirely strangled the holy curiosity of inquiry; for this delicate little plant, aside from stimulation, stands mainly in need of freedom; without this it goes to wrack and ruin without fail.” (Einstein *apud* Hoff, 2010, p. 1)

“The only person who is educated is the person who has learned how to learn.”
(Rogers *apud* ibidem)

Albert Einstein e Carl Rogers postulam de forma semelhante a necessidade de um ambiente livre que favoreça a aprendizagem. Um meio onde o pensamento autónomo e a reflexão sobre o próprio sejam encorajadas, a fim de produzir desenvolvimento ou melhorias de conduta. O segundo autor citado, nome fundamental na história da psicoterapia, apresenta a noção de aprendizagem laboratorial como a melhor forma de educação para uma vida em comunidade plena de relações humanas. Cada indivíduo deve aceitar a sua unicidade enquanto ser empírico, um fruto de experiências e associações sem igual; depois, deve ter consciência da sua capacidade de moldar a unicidade dos outros, através da sua interação com eles, que constrói novas experiências para todos os intervenientes.

Este capítulo do trabalho expõe o corpo teórico que motivou e orientou a implementação do projeto educativo em análise. Dividi o capítulo em três grandes temas, correspondentes aos três principais campos da minha investigação:

- Educar para Criar. Este tópico explica primeiramente o processo criativo em si, através do confronto de diversas teorias sobre o

faseamento do ato de criação. Seguidamente apresenta a análise de diferentes autores sobre o panorama escolar contemporâneo e a necessidade de foco da aprendizagem no desenvolvimento da criatividade. A explicação do fenómeno emergente da colaboração em escola serve como exemplo dos esforços atuais para a alteração paradigmática da lógica curricular.

- Educar para Inspirar. O segundo tema atravessa os diferentes conteúdos a abordar no projeto educativo, explorando conceitos e definindo o potencial pedagógico de exploração criativa de cada um deles. Sendo o enfoque principal da investigação a articulação da expressão dramática com a música, este é um momento particularmente relevante do enquadramento teórico, por apresentar as propostas teóricas dos mais importantes nomes da história da pedagogia para o teatro.

- Educar para Comunicar. O derradeiro tópico do enquadramento teórico desenvolve-se a partir das noções obtidas no tema anterior. A visão dos autores sobre o potencial criativo da experimentação artística é complementada, nesta fase, com perspetivas multidisciplinares que apontam para uma aprendizagem “universal”, fundada na articulação entre todas as formas de expressão artística.

Os três temas mencionados ajudam a definir os propósitos do projeto educativo em estudo. O projeto implementado consiste numa proposta complementar à oferta curricular regular, possibilitando a priorização total da criatividade como objetivo central da aprendizagem. Em detrimento do cumprimento de obrigações curriculares, como a exposição de conteúdos e matérias gerais ou específicos, o projeto faculta aos alunos estímulos e ferramentas que propiciam o espírito de criação e produção artística. Num plano final, o esforço pedagógico desenvolve a capacidade expressiva dos alunos, permitindo-lhes descobrir e afirmar a sua individualidade, por meio da experimentação.

1. EDUCAR PARA CRIAR

1.1.O ato criativo

Existem certamente infinitas aceções e assunções acerca do que poderá ser “criatividade”. O conceito exemplifica a sua própria significação, na medida em que existem tantas definições possíveis quanto as que a criatividade humana permite. Para iniciar esta reflexão, parti de uma definição construída através da síntese de definições de vários autores: “Creativity is the ability to produce work that is both novel (i.e., original, unexpected) and appropriate (i.e., useful, adaptative concerning task constraints).” (Sternberg & Lubart, 1999, p. 3). Outros constructos mais recentes (Runco & Jaeger, 2012; Simonton, 2012) apontam para uma validação de criatividade segundo três critérios, acrescentando portanto um terceiro elemento – a “surpresa” – que, de certo modo, está relacionada com o atributo “unexpected” do primeiro critério de Sternberg & Lubart. Em conclusão, a existência de criatividade verifica-se se a ideia subjacente é nova e inesperada mas apropriada e útil.

Sabendo neste momento o que é o produto criativo, segundo os seus critérios de validação, importa também conhecer o processo criativo. Vários autores contemporâneos, como o já citado Lubart (2001) ou Aldous (2005), mencionam nas suas metanálises diversas interpretações e adaptações de uma fórmula original de Graham Wallas (1926) para o processo criativo. Este “modelo” faseia o processo em quatro momentos, como se pode verificar no gráfico que se segue.

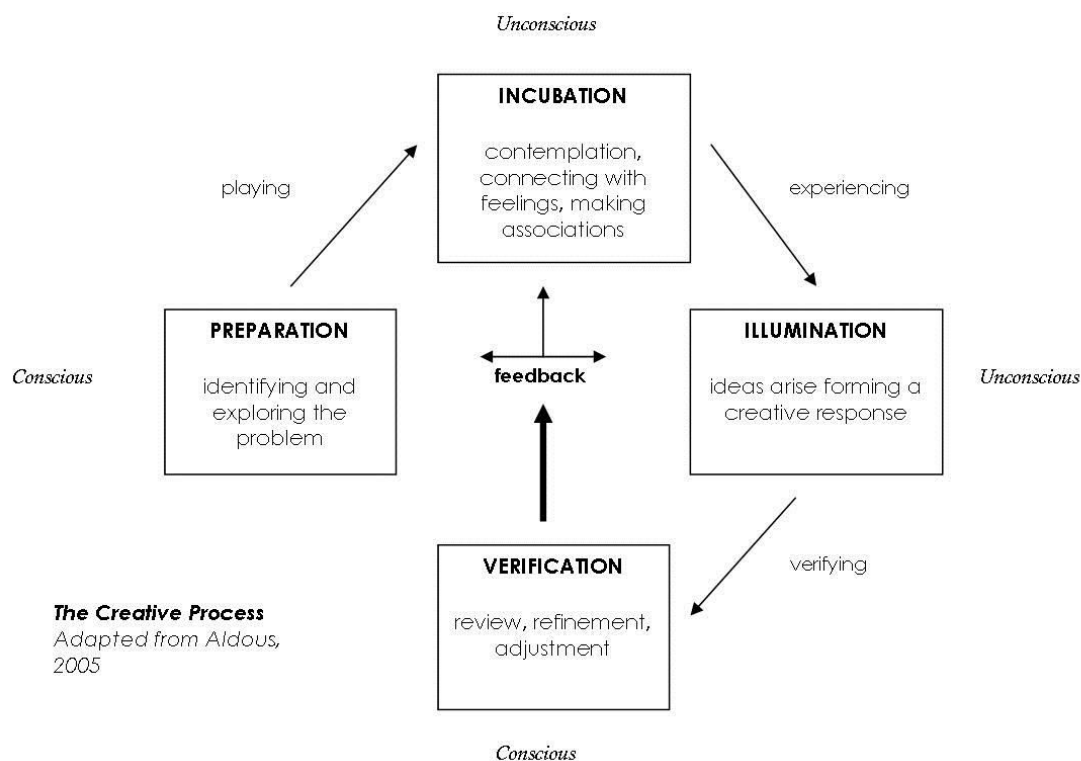


Figura 1 – O Processo Criativo (Smith, 2005)

O processo criativo, segundo Wallas, apesar de iniciar e terminar com uma atitude consciente de avaliação, acontece essencialmente num plano inconsciente. Existem, para o autor, dois planos diferentes em confronto no processo descrito: o plano criador, onde as ideias e a inspiração surgem por meio de experimentação, e o plano crítico, onde conhecimentos previamente assimilados e juízos pessoais avaliam tanto o problema como a hipótese de solução. Esta divisão está também presente no estudo de Shah, Smith & Vargas-Hernández (2003), realizado sob a articulação invulgar do design com a psicologia. O estudo referido aponta, como conceitos-chave dentro do processo criativo, a ideação (ato de formulação de ideias) e a avaliação. O desafio deste processo está na dosagem dos dois polos, com vista à criação. A originalidade deve ser questionada quanto à sua validade, mas o pensamento crítico não pode, por outro lado, constranger o fluir das experiências e a assunção dos estímulos exteriores.

A ideação (tal como apresentado no esquema acima) resulta do jogo entre a admissão de um elemento exterior (por contemplação ou inspiração) e a adição de um elemento interior (por reação emotiva ou prévia contemplação).

Este jogo faz-se através de “livre-associação”, um conceito muito estudado (Mednick, 1962; Paivio & Lambert, 1981; Malaga, 2000; Schneiderman, 2002) que consiste na resposta a um estímulo por associação a outro estímulo reavivado na memória. O segundo plano do processo criativo, o da avaliação, é um ato consciente e disciplinado de reflexão crítica, que modera a livre-associação, adaptando e apropriando as ideias novas.

Sir Ken Robinson é uma das figuras principais da atualidade no estudo dos temas da criatividade e da educação. Numa entrevista documentada (Azzam, 2009), Robinson corrobora as ideias previamente descritas neste tópico. Para o autor, o ato criativo é um processo que transcende a mera improvisação desestruturada, combinando imaginação e livre associação com uma constante problematização e validação. Trata-se, portanto, de um processo disciplinado que visa a formulação de ideias novas e válidas, pelo que acontece nas mais diversas áreas do conhecimento (não só nas artes), e consta das experiências de vida de todos os seres humanos, em permanente articulação de saberes e estímulos (*idem*).

1.2.A criatividade no contexto escolar atual

“The problem is not the intention to raise standards: We should raise standards. The problem is standardization. Standardization is the enemy of innovation.”
(Robinson, 2005, p. 2)

Sir Ken Robinson, desta vez, ataca a política internacional de uma lógica curricular inflexível, rigorosa em conteúdos programáticos, que é implementada independentemente da população a que se destina. Nóvoa (1992) e Fragateiro (2003) também criticam severamente a segmentação curricular, propondo uma flexibilidade da organização, de modo a proporcionar espaços e tempos escolares para a exploração da criatividade, assim como para abrir possibilidades de colaboração entre professores, alunos e restante comunidade educativa (Fragateiro, 2003, p. 8).

Robinson (2006) aponta ainda para a problemática da imprevisibilidade do futuro próximo nos tempos modernos, evidenciando a necessidade de preparar as crianças para desenvolver atitudes de inventividade, adaptação e autonomia; como tal, propõe a equalização de criatividade e literacia na organização escolar, a fim de formar espíritos inovadores e críticos. Todavia, Craft (2008) salienta o facto de nunca se ter focado tanto na criatividade em educação como nos dias de hoje; a mesma autora relata a investigação do NACCE (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, instaurado pelo mesmo Sir Ken Robinson referido anteriormente) que destaca diversas intervenções de políticas de “creative learning/teaching” em escolas, centrando a aprendizagem no estímulo à criatividade e promovendo a autonomia dos alunos nas atividades desenvolvidas em aula (Craft, 2008, p. 2). Os dados encontrados pelo NACCE vão ao encontro da asserção de Robinson, salientando a importância da criatividade na formação de cidadãos para um mundo em rápida mudança e de múltiplas confluências culturais (*idem*).

1.3. Colaboração vs. Segmentação

O trabalho colaborativo, não só entre professores como entre todos os membros da comunidade educativa, pode ser uma solução para a reestruturação do ensino e para a transformação das culturas docentes dentro dos diversos núcleos organizacionais (Mendes & Ferreira 2009: 1020). No contexto específico português, o estabelecimento de Agrupamentos com autonomia pedagógica contribuiu para a implementação de um trabalho colaborativo interescolar, com vista à determinação de objetivos comuns e avaliação em conjunto de ferramentas pedagógicas.

Contudo, segundo Maria do Céu Roldão (2007, p. 29), face à normatividade rigorosa a que a escola está internamente sujeita, torna-se muito difícil o estabelecimento de todo um novo sistema de coordenação da aprendizagem focado na formação de um conhecimento coletivo por um grupo docente. A segmentação por disciplinas e o rigor de um calendário exigente em termos de avaliação periódica e programas curriculares complicam a intervenção colaborativa e o desenvolvimento de atividades com vista ao estímulo de competências sociais. O sistema curricular está ainda extremamente focado nas matérias de conhecimento, não sendo prioritária a aquisição de competências gerais e a formação de aptidões. O saber teórico é ainda o saber primordial, pelo que as atividades de colaboração e interação são consideradas menos objetivas na preparação dos alunos para momentos de avaliação. Logo, a adaptação do sistema escolar a uma cultura de colaboração acarreta alterações no contexto organizativo e em toda a dinâmica escolar. Além do mais, numa comunidade crítica existem naturalmente atitudes de resistência à mudança que, aliadas à burocratização habitual do sistema educativo, impedem as escolas de se ajustarem aos tempos modernos e às exigências do novo conhecimento em permanente renovação (Roldão, 2007, 28).

Cristina Ferreira (2011) desenvolveu uma reflexão suportada pelos registos de Edwin Gordon (1927-), Pierre Schaeffer (1933-) e John Paynter (1931-2010), a qual deixa transparecer a ineficácia das instituições de ensino de música na estimulação de processos criativos nos alunos (2011, p. 10). Atribuindo a autora à improvisação e à composição o valor de processos

musicais criativos, verifica-se a ausência destas ferramentas criativas na aprendizagem dos alunos durante toda a infância e pré-adolescência. Em Portugal, a composição é apenas introduzida no Curso Complementar, ainda que com regras precisas com o objetivo de apreender os estilos; já a improvisação, se não introduzida muito pontualmente em exercícios cantados em Formação Musical, não chega a constar dos programas das escolas de música. Como “Toda a criatividade é, em parte, uma forma de improvisação e toda a improvisação é, em parte, uma forma de criatividade” (Gordon, 2000, p. 175), existe então um claro desvio dos princípios amplamente reconhecidos de que a educação artística desenvolve a criatividade (House *et al.*, 2009, p. 14). Ferreira (2011) e Roldão (2007) apontam ambas para a necessidade de flexibilização curricular, com vista à dinamização de projetos colaborativos de articulação dos saberes em prol de uma aprendizagem para a criatividade.

2. EDUCAR PARA INSPIRAR

2.1. A expressão dramática

No que diz respeito a práticas dramáticas, o discurso pedagógico apresenta uma série de termos que devem ser clarificados e distinguidos, de forma a tornar inteligível a sua aplicação teórica. Em Portugal, tanto num contexto escolar como na literatura, a disciplina de práticas dramáticas surge oficialmente com a designação de “Expressão Dramática” (Lino, 2007, p. 163); “teatro” é um termo usado de forma abrangente, representando o grande domínio da arte de representação ou então o espaço físico de apresentação de obras teatrais. Efetivamente, Fragateiro (2003, p. 3) distingue o espaço de formação (expressão dramática) do espaço de representação (teatro), como dois caminhos diferentes, apesar de paralelos e conciliadores. Interessa para este trabalho a dimensão pedagógica das práticas dramáticas, portanto o enfoque encontra-se no espaço de formação.

A palavra “drama” provém do grego *dran* para “ação” ou “fazer” (*to act* em inglês). A tradução mais adequada ao significado para português é “representar”, sendo que o termo “representação” é também usado como sinónimo para “dramatização”, remontando a uma realidade que é “fingida” e apresentada de uma nova forma. Sendo “representação” o ato ou efeito de representar, comporta no seu sentido a ideia de agir/atuar mas sob uma forma interpretativa e renovada, apelando à imaginação. “Expressão”, por sua vez, provém do latim *expremere*, no sentido de extrair do interior ou exteriorizar. O filósofo americano Nelson Goodman distingue representação e expressão segundo o propósito e função das obras de arte: “art (...) may represent objects and events, and it may express thoughts and feelings” (*apud* Scott, 2010, p. 59).

A expressão dramática consiste portanto na reprodução exterior de sentimentos e ideias, “num contexto de jogo que usa a linguagem específica da ação (dramática) para dar forma à comunicação” (Libras, 2012, p. 29). É uma “pedagogia da ação” (Le Grand Robert *apud* Barret, 1989c, p. 29) que pratica ativamente as perceções pessoais com vista à interação social: “Action entails interaction, i.e., interpersonal action and communication, with or without words, to assure individual and social survival” (Lothane, 2011, p. 22).

A aceção inglesa (*Creative drama*) promove a criatividade como propósito fundamental da sua atividade pedagógica. Assente num modelo construtivista social, auxilia os alunos na comunicação de ideias e na fundação do espírito crítico, em cooperação com outros membros de um grupo social (Braund *apud* Hendrix, Eick, & Shannon, 2012, p. 824). A compreensão profunda do conhecimento é valorizada em detrimento da memorização superficial, porque os alunos são afetados através de todos os sentidos e inteligências múltiplas (Ariel *apud ibidem*). A filosofia do *learning by doing* possibilita um processo de enculturação ativo e criativo (Wright, 2011, p. 112). A motivação que traz às crianças prende-se com a oportunidade de reformação das imagens mentais e representações da realidade (Toivanen *et al.*, 2011, p. 61).

Criatividade provém do latim *creo* que significa produzir, criar, originar, conceber, gerar. Como já foi debatido neste documento, a criatividade consiste na produção de algo novo por regeneração de ideias prévias associadas. Gallagher (2007, pp. 1230-1) discute as aceções de vários autores como Weisberg, Radford e até Bordieu, concluindo que são as condicionantes e implicações sociais que modulam a unicidade de cada ser humano, potenciando-o enquanto ser criativo. Em suma, criatividade será a expressão individual.

2.2.A expressão como pedagogia

A arte dramática e a expressão dramática tomaram percursos divergentes ao longo da História por terem objetivos bastante díspares: se a arte dramática procura formar o ator para uma performance artística, a expressão dramática centra-se no processo de aprendizagem e no desenvolvimento psicossocial do indivíduo. Na arte dramática existem atualmente em prática em estúdios privados e universidades várias variantes de um único método, concebido no início do século XX por Constantin Stanislavski (Brestoff, 1995, p. 3). O seu “sistema” (como o autor o denominava) (Stanislavski, 2008a; 2008b; 2008c) privilegia fundamentalmente a incorporação psicológica da personagem para a exteriorização autêntica das emoções por meio de ações (Guinsburg, 2001, p. 4). As técnicas de exteriorização do interior, assim como importantes exercícios de relaxamento e concentração, foram gradualmente adaptados ao contexto pedagógico, transferindo-se também para a expressão dramática.

A objeção filosófica de Platão ao teatro¹ levou à sua exclusão da educação durante muitos séculos, sendo inclusivamente associado a paganismo degenerativo durante os primeiros séculos do Cristianismo. Sabia-se nessa altura da presença assídua de elementos teatrais em contextos de rituais e celebrações esotéricas; a comunicação com os seres do mundo transcendente fazia-se, em muitos povos, através de dramatizações e personificações (Rodrigues, 2012, p. 292). À luz da religião cristã, estas práticas constituíam formas de superstição e idolatria. Na transição para o período renascentista, o mundo ocidental redescobriu a partir da ideologia platónica da educação lúdica o potencial do teatro como elemento pedagógico, como é o exemplo da escola de formação *La Casa Giocosa* formada em Mântua.

Só na transição para o século XX é que os professores arranjaram forma de integrar o teatro na educação, associando-o ao ensino da literatura e língua inglesa, para além do apoio pontual a outras disciplinas. Jacob Moreno e Peter

¹ Platão desconectava a prática dramática do pensamento racional pela ameaça moral que representava. Porém, recomendava a dimensão lúdica aplicada à educação: “let your children’s lessons take the form of play” (Platão *apud* Bolton, 2007, p. 45).

Slade adaptaram a expressão dramática a contextos terapêuticos, enquanto Émile Jaques-Dalcroze e Rudolf Laban incidiram as suas experimentações pedagógicas nas competências associadas à inteligência cinestésica, desenvolvendo paralelamente a sua aplicação interdisciplinar.

Após o contributo de Stanislavski, outras importantes reflexões vieram sustentar a relevância da formação teatral para o ser humano. Antonin Artaud, na sua obra *Le Théâtre et son Double* (1944), acredita na formação de um ator enquanto veículo de transcendência para aquilo que não é representável, algo “mágico” que vai para além do conhecimento científico e cultural. O trabalho alquímico da busca do elemento “mágico” artístico acontece através do exercício de “transformar a energia quotidiana em presença cênica” (Copeliovitch, 2007, p. 8). Efetivamente, é no palco onde as representações e formas científicas se desvanecem, e o Homem é atirado para o “abismo” da Arte onde tudo é possível (*idem*). Libertando o corpo das representações e preconceitos da mente, o performer deve ser treinado para “responder passivamente aos impulsos psíquicos, como se não existisse no momento da criação – não oferecendo resistência alguma” (Grotowski *apud* Lima, 2009, p. 3). Jerzy Grotowski, que completa aqui o pensamento de Artaud, é outro dos principais pensadores da formação dramática do século XX. O autor focou a sua investigação (1971) no “encontro do ator consigo mesmo e com o outro” (Lima, 2009, p. 3), salientando a sua vontade de transparência na comunicação entre ator e espectador. Esta transparência é, de acordo com Artaud, muito difícil de alcançar, envolvendo um trabalho quase “visceral” – sem se inibir nem intimidar, o ator deve alienar-se de todos os intermediadores de sentimentos. Nesta linha de pensamento encontramos-nos com Peter Brook, que na sua obra *The Empty Space* (1968) evidencia a busca, por parte do espectador, no teatro ou numa performance artística, de algo mais autêntico do que a vida quotidiana. Esta premissa parece contraditória, uma vez que estamos a abordar representações artísticas. Contudo, Brook, assim como todos os autores mencionados, valorizam a busca da verdade em palco, de forma a produzir uma comunicação mais autêntica e direta com o espectador, para que este se identifique profundamente com a performance artística, e não apenas na superfície das representações.

Brian Way procurou sistematizar todas as experimentações dispersas, estabelecendo o desenvolvimento psicossocial do indivíduo como a finalidade última da expressão dramática, e o seu termo *Creative drama* foi adotado por muitos países para nomear a disciplina de práticas dramáticas. Partindo das propostas metodológicas de Viola Spolin, modelou o formato das aulas com aproximação à arte dramática, incluindo nas sessões aquecimentos corporais, jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e outras atividades de improvisação para autodescoberta e interação coletiva, (Torres, 2008, p. 28).

“TfD” (*Theatre for Development*) e “TiE” (*Theatre in Education*), ainda que bastante divergentes, são importantes referências no presente, classificadas como *Applied Theatre* (Fransen, 2011). A abordagem de Augusto Boal (TfD) extrapola o fundo pedagógico da expressão dramática, pois prediz que as atividades dramáticas desenvolvidas sirvam para a consciencialização populacional dos problemas culturais e sociais da comunidade. Dorothy Heathcote explora com o seu projeto (TiE) o espírito crítico e interpretativo das crianças na discussão em grupo das personagens de obras dramáticas (Fransen, 2011, p. 11). O trabalho de Boal é, sem dúvida, muito mais reconhecido e amplamente praticado. Para o pensador (1980), “... o teatro pode ser uma arma de libertação, de transformação social e educativa”. O seu “método”, designado por Teatro do Oprimido, coloca indivíduos em discussão coletiva sobre questões do quotidiano, levando-os a repensar atitudes, filosofias e preconceitos culturais. A “ação pela reflexão” consiste em Boal, na participação de atores e espectadores, todos enquanto cidadãos, na reorganização e reinterpretação do mundo através de práticas dramáticas, onde se confrontam temas políticos e sociais (Teixeira, 2007).

Nos vies se situent à chaque instant dans une période historique : soit on décide, dès l'enfance, qu'on est une petite fille ou un petit garçon qui va participer à l'histoire; soit on décide que l'histoire se fait sans nous, on met la tête dans un trou noir et on ne bouge pas. (Mnouchkine *apud* Ferral, 1998, p. 246)

Relativamente às ideias contemporâneas para uma pedagogia dramática, é necessário ainda destacar alguns nomes de referência. Arianne Mnouchkine é a fundadora do *Théâtre du Soleil*, um dos maiores empreendimentos para a modernidade no teatro. Através da sua companhia, tem criado produções

consideradas vanguardistas que exprimem resistência política e social. Na opinião da mentora francesa, “resistir é construir” (Vilhena, 2009, p. 107): não basta que as pessoas se oponham, é necessário que se crie algo com essa vontade de oposição, porque as ideias fortes, mesmo as negativas, têm potencial criativo. Outros nomes como Robert Lepage e Bob Wilson merecem também destaque pela sua afirmação contemporânea na criação dramática, fazendo uso das tecnologias para a manipulação da experiência visual do público, criando “obras-de-arte totais” ao estilo wagneriano (Garcez, 2007; Kinas, 2007; Vilela, 2003).

No panorama atual da expressão dramática é verificável que não existem padrões metodológicos em voga, apesar da profusão de métodos consolidados. Compreende-se pelos estudos analisados que cada professor adapte o seu próprio método de acordo com o conhecimento literário e empírico que dispõe acerca das atividades de expressão dramática e com o tipo de alunos com que se depara (Gallagher, 2007; Schonmann, 2011).

2.3.A pedagogia dos jogos dramáticos

Os jogos dramáticos, classificados por Leenhardt como “meios de expressão-oral e corporal tão descuidados e contudo tão indispensáveis à vida adulta” (1997, p. 57), importam pela sua pluralidade dimensional, resultando numa multiplicidade de competências em desenvolvimento simultâneo. Numa dimensão histórica, permitem evocar memórias e construir narrativas através de conhecimento recuperado, auxiliando na compreensão do aluno enquanto indivíduo e membro de uma comunidade cultural (Zatzman, 2011, p. 105). Numa dimensão intrapessoal, permitem a reflexão sobre as próprias emoções e a interpretação pessoal criativa do mundo (Torres, 2008, p. 29). Por último, a dimensão interpessoal ou social cruza-se com uma dimensão estética; a atividade criadora desempenhada pela criança no sentido de comunicação com os outros assume um valor artístico comportado pela noção de criatividade.

É possível encontrar na literatura inúmeros estudos observacionais e experimentais que utilizam jogos dramáticos em perspetivas diversas. Existe bastante informação teorizada acerca das implicações educativas dos jogos aplicados mediante as etapas de desenvolvimento das crianças (Broström, 1999; Cañas, 2009) ou as suas necessidades educativas especiais (Crimmens, 2006; Mason, Steedly & Thorman, 2008; Baião *et al.*, 2011; Libras, 2012). Outros estudos observacionais exploram os jogos dramáticos pelos seus fins terapêuticos em sessões de Sociodrama² (Pereira & Araújo, 1999; Blatner, 2006; McLennan & Smith, 2007; Rousseau *et al.*, 2007; Jones, 2012) ou pela sua potencialidade de interdisciplinaridade (Rodrigues, 2012; Adomat, 2012).

“Um dos aspetos que sobressai da infância é a relação lúdica com a realidade. O jogo dramático é disso um exemplo, a criança vive um mundo diferente usando a imaginação para representar algo através das suas ações.” (Libras, 2012, p. 27). O jogo dramático preenche necessidades primordiais do

² O Sociodrama é um processo de resolução de problemas psicossociais numa dimensão estética (McLennan, 2010, p. 160). O procedimento sociodramático começa pela deteção de um problema em discussão coletiva, que é posteriormente explorado em atividades de representação teatral ou jogos de expressão dramática, sendo que a observação ativa dos exercícios por membros espectadores é essencial para a reflexão oral em grupo acerca dos fenómenos gerados com as atividades, com a previsualização de uma possível extrapolação de resultados para o solucionamento do problema determinado.

ser humano, que obtém prazer na construção de uma aprendizagem empírica e vivencial. Distingue-se dos outros jogos pelo apelo à criatividade exploratória e pelo relacionamento intersocial, criando situações simultâneas de ator e espectador nos intervenientes (Libras, 2012, p. 27). Coloca em jogo a realidade primária do sujeito, fomentando a criação de uma realidade secundária transformada que produzirá um efeito de reflexão. Socorrendo-se de recursos teatrais, impulsiona o improviso e o pensamento criativo que dele advém, equilibrando o desenvolvimento pela oportunidade de vivências diversas (Dias, 2010, p. 57). Num contexto escolar, estabelece o cenário propício à motivação da criança, estimulando-a com desafios à sua consciência que lhe trarão autoconfiança para lidar com questões de índole psicológica (Núñez & Navarro, 2007, p. 232). Incorporando uma rede simbólica na comunicação e movimentação artísticas, a criança constrói o seu repertório sociocultural com “modos de significação do mundo e de acção intencional” (Sarmiento *apud* Gonçalves & Trindade, 2008, p. 3).

Alguns pedagogos importantes do século XX descrevem diferentes tipos de jogos com as suas aplicações pedagógicas. Piaget (1990) defende totalmente a educação da criança pelo jogo, pois é através da colocação de desafios com problemas exteriores que o sujeito matura o conhecimento interior, por assimilação e acomodação. Moreno (1997) aponta as enormes potencialidades terapêuticas dos jogos dramáticos, tal como Boal, que, inclusivamente, produz uma “enciclopédia” de jogos adaptáveis a todas as pessoas, com formação ou sem formação artística, que tenham “vontade de dizer algo através do teatro” (Boal, 1982). Contudo, a variedade possível de jogos aplicáveis permite concluir que cada professor deve criar os seus próprios jogos, em favor do seu próprio “método”. Não sendo possível estudar com pormenor todas as competências trabalhadas com todo o tipo de jogos, cabe aos professores lançar sempre novos desafios, constituindo novos problemas para os alunos refletirem e desenvolverem diversas capacidades ao resolverem-nos. Aliás, parte do princípio da atividade lúdica é a busca pela variedade, pelo novo desafio que estimula o cérebro. Para o meu estudo, criei atividades lúdicas desafiantes que pudessem ir ao encontro dos meus objetivos.

2.4.A narração na expressão artística

Para além dos jogos, existe um outro elemento predominante nas atividades de expressão dramática. A narração concede o enredo e predita a ação na arte dramática; no contexto da expressão dramática, pode ser aplicada em exercícios exploratórios, usando-a como fio condutor ou mote estrutural das atividades. Por outro lado, a narração está presente na música pela associação de imagética às obras musicais, ou como referência concreta no âmbito da música programática; numa dimensão mais abrangente, pode ser criada com fundamentos estilísticos e culturais para auxiliar a interpretação pessoal de uma obra musical inserida num contexto histórico específico. Em ambos os casos, a narração sistematiza o pensamento criativo artístico, organizando-o numa coerência estética.

A narração pode ser construída criativamente ou evocada pela memória de vivências. Pendzik (2006, pp. 271-274) produziu uma reflexão profunda acerca do conceito de “realidade dramática”, associado ao produto da narração. No contexto terapêutico, envolve a entrada num mundo virtual imaginário onde as possibilidades criativas originam ações e comportamentos hipotéticos, tornando visível o invisível ou o inadmissível da realidade do indivíduo. Gersie (1993, p. 2) descreve a realidade dramática num caso específico dos seus estudos de Psicodrama. Através da narração, as pessoas eram auxiliadas a refletir sobre experiências de vida difíceis e a criar maior concordância entre a maneira como viviam e a maneira como prefeririam viver, procurando justificar ou condenar atitudes tomadas no passado que não se querem repetidas. O revivalismo de histórias antigas da vida fomenta o espírito crítico e pode originar novas ideias que mudarão as perspetivas presentes de vida.

A narração aplicada à expressão dramática é abordada segundo a sua potencialidade para estabelecimento de códigos de significação. A revisão sistemática de Walker *et al.* (2011, p. 3) leva-os a afirmar que os indivíduos usam uma variedade de estratégias complexas de significação, baseada não só em palavras como a pedagogia tradicional defende, mas também em inúmeros tipos de meios e modalidades diferentes. A compreensão cognitiva pode, então, ser realizada tanto pela poetização através da narração, como pela dramatização e pela interpretação musical. As situações e narrativas

experienciadas na expressão dramática transformam-se em experiências vivenciais para os alunos, portanto a sua aplicação é um meio eficaz na familiarização com conceitos e elementos teóricos (Toivanen *et al.*, 2011, p. 63). No âmbito pianístico, existem estudos que comprovam a utilização da narrativa para estabelecer condições de significação do material musical e criar possibilidades interpretativas aos alunos (Levinson, 2004; Bernhardt, 2006).

Hyry-Beihammer (2011, pp. 199-207) desenvolve um estudo documental inovador sobre a aula individual de piano, em que constata que o modelo tradicional de transmissão do conhecimento do mestre para as gerações futuras (*master teacher model*) começa a dar lugar a perspectivas mais construtivistas, onde o diálogo entre aluno e professor e as questões de índole cultural levam à abertura a novas interpretações da obra artística. Bruner (*apud ibidem*, p. 207) assenta a sua reflexão numa ideologia semelhante, que relaciona a exploração narrativa com a dimensão cultural: “I understand that our culture – the everyday life around us – affects our manner of thinking, and that we learn culture by telling stories and listening to stories within culture” (Bruner *apud ibidem*).

A implementação da narração (pessoal ou imaginária) nas práticas de expressão dramática aplicada à música pode facilitar compreensões holísticas das obras musicais enquanto produtos inseridos numa cultura e num período estilístico da história. Através da dramatização de elementos narrativos, a criança alimenta o espírito crítico e ganha uma compreensão da imagética da narração pela vivência dramática.

Drama not only provides a scaffold for understanding texts, but by physically moving around in stories, children are fully immersed in stories for sustained periods of time. Therefore, children are able to gain multiple perspectives about texts and personalize their interpretation of texts while they react as characters to the implications and deeper meaning of stories (Wilhelm *apud* Adomat, 2012, p. 344).

3. EDUCAR PARA COMUNICAR

3.1. Perspetivas multidisciplinares no ensino da música

A revisão bibliográfica permitiu encontrar situações de aproximação de exercícios de movimentação corporal às técnicas de expressão dramática e experiências de integração de movimento em contextos de educação musical, pelo que o movimento surge como potencial elemento intermediário na associação da educação musical à expressão dramática.

Carlos R. Abril (2011) produz uma revisão bibliográfica sólida referente à associação da música com movimento, destacando alguns nomes marcantes na fundação de técnicas de aplicação de movimento à educação musical. Émile Jaques-Dalcroze é o primeiro mencionado, cujo método visa a internalização da expressão musical através do uso da inteligência cinestésica, que designou por *Eurhythmics*. Zoltan Kodály, por sua vez, propôs a integração de modalidades visuais com cinestésicas de forma a contribuir para uma melhor apreensão das relações intervalares musicais. Carl Orff sustentava a necessidade de integração de movimento, criativo ou direcionado/coreografado, em contextos de aprendizagem musical, pelo potencial reforço mútuo. Já Edwin Gordon entendia como fundamental a compreensão rítmica por meio das competências cinestésicas, acrescentando também que essa compreensão facilita o pensamento musical e a audição interior (ao nível da *audiation*). Os nomes de Rudolf Laban e Phyllis Weikart são ainda elencados pelas suas propostas de métodos de ensino de movimento para aplicação na educação musical, com a criação de vocabulário de movimento específico para uso pedagógico e a elaboração de estratégias e sequências de aplicação.

Após a análise dos estudos mais recentes na área, Abril chegou à conclusão de que existe uma relação de estímulo mútuo entre música e movimento, principalmente durante a infância, levando naturalmente o indivíduo, na presença de um, à produção de outro. Os resultados encontrados nos diversos estudos (Parncutt, 2003; Costa, 2009; Abril, 2011) permitem afirmar que o fenómeno de incorporação de vários meios de comunicação

artísticos num contexto pedagógico se afigura, por si só, benéfico para a instigação do pensamento criativo e do espírito de grupo.

A consciência corporal representa um elemento básico na disciplina de Expressão Dramática, “uma vez que a finalidade básica desta, é reconduzir o próprio corpo para que cada um se sinta a si próprio, reconheça o seu espaço natural e reencontre a maleabilidade perdida” (Cunha *apud* Dias, 2010, p. 56). Gonçalves e Trindade (2008, p. 2) sustentam que o corpo revela as marcas e características pessoais através de todas as suas manifestações, seja em forma de trejeitos, gestos ou posturas, funcionando como “portador da nossa singularidade como indivíduos” (*ibidem*).

A articulação entre a expressão dramática e a música tem vindo a sofrer negligência pelos teóricos, podendo essa teorização ser efetuada apenas a partir da dedução empírica. Efetivamente, a aplicação do movimento num ou noutro contexto faz surgir a terceira forma de expressão artística: o uso de movimento na expressão dramática pressupõe o desenvolvimento autodidata da rítmica associada à gestualidade; num sentido análogo, a inclusão de movimento na educação musical fomenta o pensamento criativo, suscitando a imagética pela apropriação do corpo ao estímulo musical.

A “integração das artes” representa, segundo Walker *et al.* (2011, p. 3), um conceito específico de abordagem pedagógica à aprendizagem do aluno, em que a sincronização de múltiplos modos de significação é usada para a facilitação da instrução, conectando as disciplinas artísticas às científico-humanísticas por um processo transversal de produção de conhecimento. Para Bresler (2011, p. 10), a integração das artes auxilia os professores na definição da aptidão dos alunos. Rickard, Bambrick e Gill (2012, pp. 58-59) asseguram que a inclusão de disciplinas como a educação musical ou a expressão dramática nos programas curriculares tem sido crescentemente justificada na premissa de que este tipo de atividades fomenta o desenvolvimento de competências de outras disciplinas. A criação perspectivada de uma disciplina interartística facilitaria significações e relações com outras disciplinas, ainda que permanecesse como corpo cognitivo autónomo e independente. Read, tal como Antunes (2009), coloca a expressão dramática no topo das preferências de métodos educativos por ser fundamental em todos os estádios da educação e porque as suas atividades permitem a compreensão holística pela

coordenação artística (Read *apud* Libras, 2012, p. 29). Através do estudo da aplicação das técnicas de terapia dramática, com especial enfoque analítico na capacidade dos participantes de transferência do conhecimento, Pendzik (2006, p. 278) infere que mesmo a maioria das crianças parece ser naturalmente capaz de adaptar e integrar a aprendizagem sem a mediação pelo processamento verbal, pelo que o conhecimento é construído nas áreas artísticas sem a necessidade de teorização.

Os estudos existentes na literatura verificam a dificuldade de quantificação de resultados no que respeita a práticas experimentais interdisciplinares, pelo que esses dados são escassos (Mason, Steedly, & Thormann, 2008; Rodrigues, 2012). Contudo, demonstram que estão a ser feitos progressos um pouco por toda a parte no sentido da integração das artes num só corpo disciplinar, ainda que se considere que a formação dos docentes não acompanha essa possibilidade (Rickard, Bambrick & Gil, 2012; Okvuran, 2010).

A aplicação de práticas dramáticas no ensino da música não tem sido objeto de investigação. Todavia, vários autores demonstram a possibilidade de utilização de movimento na aprendizagem musical (Parncutt, 2003; Costa, 2009; Abril, 2011), enquanto outros defendem a exploração criativa de narrativas tanto em contextos dramáticos (Pendzik, 2006; Toivanen et al., 2011) como pianísticos (Levinson, 2004; Bernhardt, 2006; Meelberg, 2006). No presente trabalho procuro sistematizar as competências desenvolvidas nas diferentes formações artísticas, destacando posteriormente a articulação possível entre elas.

Os dados encontrados permitem constatar que as preocupações interdisciplinares no círculo artístico tal como na sua extrapolação para os restantes domínios são bastante recentes, pelo que se encontram de momento numa fase de consolidação teórica. A complementação com mais observações de material experiencial deverá no futuro procurar abrir novos caminhos na construção da interdisciplinaridade com base artística.

3.2.A performance enquanto produto interartístico

São as emoções que nos fazem únicos, é o nosso comportamento emocional que nos diferencia uns dos outros. A natureza e a extensão do nosso repertório de respostas emocionais não depende exclusivamente do nosso cérebro, mas da sua interação com o corpo, e das nossas próprias percepções do corpo. (Tomaz & Giugliano sobre António Damásio, 1997, p. 407).

As afirmações acima reveladas contradizem de certo modo as leituras fisiológicas que António Damásio realizou a Maria João Pires, na sua performance dos “Noturnos” de Chopin. Damásio constatou que a pianista exercia total controlo sobre o corpo, eliminando todos os traços de ocorrência fisiológica de resposta emocional (Damásio, 1999). De facto, os pianistas são levados a reanalisar constantemente a sua maneira de tocar, de forma a otimizar a performance, executando o menor número possível de movimentos e esforço muscular para a performance pianística (cf. Kochevitsky, 1967). Porém, como já vimos no tópico anterior, o corpo é o elemento que verdadeiramente transmite a nossa essência individual (cf. Gonçalves & Trindade, 2008). A atitude de Maria João Pires não é algo inato e natural. Trata-se de um produto da prática pianística, com o enfoque na produção sonora e alienação de esforços corporais perturbadores da execução física ao piano. Este processo, defendido vivamente pelo importantíssimo teórico Kochevitsky, não significa que a emoção seja colocada de parte. Vejamos a explicação do estilo performativo de Claudio Arrau (1903-1991), um dos grandes pianistas do século XX, nas suas próprias palavras:

I try to play the way a cat jumps. It must be completely natural. I have promised myself that whenever I feel a kind of routine creeping into my playing, I will stop. Now when I play I am almost in ecstasy, a creative ecstasy, which I wouldn't miss for anything. This is what I live for. (Arrau *apud* Kozinn, 1991)

Arrau segue a filosofia dualista anteriormente descrita da eliminação de artifícios corporais que provocam contrações, em confronto com a submissão espiritual ao êxtase criativo. Estas reflexões apontam claramente para as ideias de Artaud e Grotowski sobre o plano “mágico” da performance artística (ver ponto 2.2).

A “passividade” visual da execução de Claudio Arrau não é de todo chocante, se atentarmos num caso ainda mais extremo: Arturo Benedetti Michelangeli (1920-1995). “I remember well the impression made by his marvelous mastery and the fantastic refinement of each piece he played,” revela a importante pianista russa Margarita Fyodorova em 1964 (*apud* Young, 1998, p. 4). “The artistic results somehow seemed to produce themselves without any obvious effort, or laborious struggle, as if off stage. His performance on stage astonished and enraptured me but did not warm me. There was not in him that warmth that emerges from a performer and flows from him to the listener at the moment of creation and inspiration.” Podemos verificar neste exemplo a alienação claramente extrema da resposta corporal aos impulsos psíquicos. Ainda que a mestria técnica e intelectual do pianista sejam denotados, a frieza performativa não cativa o público. A experiência artística é, neste caso, unicamente musical. O pianista é então o veículo motor, e não um performer fisicamente ativo.

Estas questões levantam debates eternos sobre a técnica e a performance pianística. Para este estudo, conta atentar na dimensão pedagógica destas problemáticas. Se há um esforço de focar a produção sonora numa execução contida em gestualidade, é necessário que a mente esteja redobradamente ativa, de forma a evitar interpretações flácidas e pálidas. Este é o claro erro na formação de crianças ao piano, onde a postura desempenha sempre um papel primordial, mas que normalmente provoca inibição e constrangimento ao pensamento criativo. É necessário construir para posteriormente desconstruir. As crianças necessitam de ferramentas de inspiração durante a sua formação, para que depois as possam adaptar à performance, utilizando termos explanados anteriormente neste documento (ver tópico 1.1). Efetivamente, a formação pianística faz-se por duas fases: num primeiro momento deve-se explorar o pensamento criativo, fazendo uso do corpo e da mente na descoberta de associações; numa segunda fase, a consciência e domínio técnicos entram em ação para minimizar esforços e otimizar o ato performativo (cf. Kochevitsky, 1967).

CAPÍTULO II – Apresentação do projeto educativo

1. Contextualização

Embora este documento apresente um caráter dissertativo, a sua função primária é de servir de apoio ao meu projeto educativo individual para um ano letivo. O estudo em análise visou testar estratégias e ferramentas pedagógicas por mim formuladas, de forma a atingir as metas que propus para a aprendizagem musical com um ano de duração.

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, Artigo 9º, alínea a), define o projeto educativo (numa dimensão escolar) como “um documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”. Para os efeitos deste trabalho pessoal, importa conhecer os propósitos do documento de planeamento: “A função do projeto educativo é servir de referência a uma dinâmica de transformação do estabelecimento educativo que visa em última instância, o benefício dos alunos” (DEB, 1998, p.109). Analisando as duas frases transcritas, tornam-se claros os pontos essenciais para a compreensão da necessidade do projeto educativo. Este consiste num plano de orientação da ação educativa, em concordância com a instituição escolar em que será implementado. Inclui os princípios, os valores, as metas e as estratégias necessários para promover uma transformação das práticas pedagógicas na instituição, melhorando as condições de aprendizagem. O projeto educativo pode ser entendido numa dimensão individual, correspondendo à ação educativa que um professor desempenhará numa instituição num determinado ano letivo. Este é o caso que importa para o meu estudo.

O projeto em análise neste documento foi desenvolvido no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, disciplina presente no programa curricular do curso para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música da Universidade de Aveiro. A disciplina referida consiste num estágio numa instituição de acolhimento que tenha protocolo com a Universidade. O estágio inclui a prática de ensino observada e intervencionada, a colaboração em atividades da escola e a criação de atividades para o plano da escola.

2. Implementação do projeto

A implementação do projeto proposto foi apenas possível devido ao interesse demonstrado pelo professor Álvaro Teixeira Lopes, Diretor Pedagógico do Curso de Música Silva Monteiro. O mesmo propôs o desenvolvimento do meu estudo ao abrigo do programa de estágio onde também participei. As atividades de estágio que sejam aprovadas pela instituição de acolhimento devem funcionar como um complemento à aprendizagem dos alunos no plano curricular normal. Como tal, organizei um conjunto de sessões experimentais em grupo, de forma a desenvolver competências não-previstas no programa curricular da oferta disciplinar escolar. O já referido *workshop* foi aprovado pela instituição onde foi proposto, e foi ainda reimplementado duas vezes, com algumas reformas estruturais. Para a clarificação do discurso, as três implementações foram designadas por “laboratórios” neste documento. Os laboratórios 2 e 3 foram incluídos no plano de atividades do Curso de Música Silva Monteiro, instituição que me acolheu enquanto estagiário no ano letivo de 2013-2014. O laboratório 1 precedeu a minha presença na instituição enquanto docente, apesar de ter sido também considerada atividade de escola.

Com este *workshop* pretendi a integração de experiências de improvisação dramática na Educação Musical. Através de sessões temáticas, desenvolvi uma série de exercícios de improvisação com movimento, cena e narrativas para a exploração de aspetos relacionados com a performance ao piano e a interpretação de obras musicais. Abordei também, de forma insistente, repertório com linguagem atonal, de modo a fornecer novas ferramentas técnicas e auditivas e estimular as crianças para a “emancipação” em relação à linguagem formatada da iniciação musical convencional. A experimentação prática em contexto escolar permitiu detetar estratégias de transferência de conhecimento da experimentação dramática para a performance pianística dos alunos, assim como processos de associação entre diferentes exercícios.

3. Articulação com o enquadramento teórico

Apesar de o projeto educativo proposto ter nascido de uma forte motivação e necessidade pessoal, tendo como base o meu percurso artístico descrito na Introdução deste documento, a articulação com modelos teóricos dos autores analisados (cf. Capítulo I) foi essencial para construir um modelo pedagógico válido e coerente.

O estudo de Shah, Smith & Vargas-Hernández (2003), em confronto com o antigo modelo de Wallas (1926), permitiu concluir que o processo criativo atravessa três fases: ideação, avaliação, criação. Considerando um produto criativo, existem três momentos análogos que permitem a sua obtenção: inspiração, associação, adaptação. Transferindo estas conclusões para o contexto da minha investigação, posso dizer que segui esta estruturação genérica para os exercícios propostos no *workshop* implementado. A oferta de diferentes estímulos artísticos aos alunos possibilita a inspiração para o processo criativo. A utilização de diferentes ferramentas de produção artística e a participação em novas atividades dão a oportunidade aos alunos de estabelecer associações entre as diferentes áreas de expressão artística experienciadas. O desempenho dos alunos nos exercícios será um produto da integração das suas competências artísticas e da associação de estímulos, constituindo portanto o culminar do processo criativo.

Tal como é possível verificar no esquema do capítulo I (cf. Figura 1), a primeira fase de Wallas, correspondente à identificação do problema e preparação, foi excluída do meu faseamento, pois considero que, em contexto pedagógico, a enunciação do problema a resolver compete ao professor, de forma a orientar e desafiar o pensamento criativo dos discentes. Nos exercícios propostos aos alunos, os problemas identificados prendem-se com a comunicação de uma determinada mensagem por meios musicais. Como estimulação, os alunos participam numa série de jogos dramáticos que permitem transmitir mensagens por meios dramáticos. Sobra então para eles a necessidade de associação e discernimento crítico, de forma a solucionar o problema original. A última fase de verificação é concretizada em discussão coletiva, apontando aspetos positivos e negativos observados entre alunos e

professor nos exercícios desenvolvidos, de forma a progredir nos exercícios subsequentes.

A formação dramática prevista para os alunos no *workshop* que concebi tem como referência teórica as reflexões dos vários autores enumerados no ponto 2.2 do capítulo I deste documento. Tendo em conta a minha própria formação, a base da minha abordagem pedagógica coincide com o “sistema” de Stanislavski. Esta opção metodológica permite desenvolver exercícios de articulação de diversas áreas artísticas, enquanto meio para a incorporação de emoções e expressão de ações por parte dos alunos.

Na integração de movimento nos exercícios, considerei as propostas de Jaques-Dalcroze e Laban para a exploração da inteligência cinestésica. Artaud, Grotowski e Brook foram também importantes referências na conceção do meu projeto, pois pretendo desenvolver, acima de tudo, a capacidade de expressão e comunicação dos alunos, explorando espaços abstratos (Brook, 1993) que dificultam a conquista de autenticidade e realismo de comunicação. A improvisação, seja em música ou em expressão dramática, é feita num “espaço vazio” (cf. Brook), onde o ator procura a comunicação o mais direta possível com o espectador ou o ator com quem contracenava.

A experimentação dramática é utilizada no *workshop* enquanto *Applied Theatre* (cf. Boal & Heathcote, capítulo I), pois representa um ponto de partida para discussão coletiva e reflexão sobre atitudes. Ao experienciar a necessidade de interação social em diversos contextos e segundo diversas personagens, os alunos libertam-se de preconceitos e desenvolvem a flexibilidade e a abertura de espírito essenciais para a construção de um processo criativo. O meu próprio método deve também manter uma margem de flexibilidade e adaptação ao caminho que a produção artística coletiva toma, tratando-se portanto de uma planificação moldável ao serviço do processo criativo do grupo.

4. Definição da problemática e dos objetivos do estudo

O produto criativo nasce na construção de associações. Tal como concluído no tópico anterior deste documento, para se construírem associações, é necessário existir uma assimilação de conceitos e ferramentas de duas áreas diferentes, que permita a equiparação de matérias e a formulação de conexões. No contexto atual da escola (nomeadamente a portuguesa), a multiplicidade disciplinar vigente reflete *a priori* um grande potencial em termos de inspiração para associações. Contudo, é facilmente verificável que os propósitos do ensino escolar não incluem a facilitação do processo criativo, limitando o desenvolvimento criativo orientado dos alunos apenas à primeira fase (inspiração). As restantes fases (associação e adaptação) são deixadas ao critério e ao nível de autonomia dos discentes, não constando do programa curricular.

Da análise aos recursos documentais disponibilizados pela Direção-Geral da Educação (2014a) posso concluir que a organização curricular das escolas portuguesas é totalmente segmentada, pois todas as evidências de definição de metas, conteúdos programáticos, objetivos e competências a adquirir são específicos para cada disciplina de cada ciclo de ensino, não havendo nenhuma referência para o desenvolvimento de competências interdisciplinares ou totalizantes. A entidade organizadora “culpa” outras entidades parceiras no estrangeiro no seu Texto de Enquadramento (2014b), ao justificar-se pela “tendência curricular internacional (...) [de] explicitação e especificação, por parte de cada país, dos conhecimentos que os alunos devem alcançar e das capacidades que devem desenvolver em cada disciplina”.

Segundo o mesmo documento do parágrafo anterior, o ensino em Portugal e a sua avaliação são orientados tanto pelos programas (conteúdos) curriculares como por “metas”, ou “aquisições pretendidas” (Direção-Geral da Educação, 2014b, p. 1). As tais metas são então “uniformizadas”, ou estabelecidas similarmente para as diferentes disciplinas, visando sobretudo desenvolver as capacidades cognitivas dos alunos (*idem*). Importa reter estas duas atitudes mais marcantes da organização escolar portuguesa. A primeira é a utilização do “princípio de igualdade de oportunidades”, referenciado como modelo da “escola ocidental” (*idem*), em que a definição das metas não inclui

especificações com critérios sociais e culturais (salvo a diferenciação para a Educação Especial). A segunda é a aposta inteiramente na assimilação de conteúdos, acabando por insistir nas competências cognitivas mais do que quaisquer outras. Contudo, é mencionada a intenção de promover a “resolução de problemas” através da memória e da compreensão, que permitem a recuperação e flexibilização (ou adaptação) dos conhecimentos adquiridos (*ibidem*, p. 2). Este é o único sinal de fomentação da exploração criativa, ainda que possa ser interpretado como uma mera aquisição de ferramentas para uma exploração posterior ou exterior à escolaridade.

Desenvolver a literacia artística é um processo sempre inacabado de aprendizagem e participação que contribui para o desenvolvimento das nossas comunidades e culturas, num mundo onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais importante. (Ministério da Educação, 2010, pp. 151)

Como já foi analisado previamente neste documento, existe uma discrepância entre os objetivos delineados pelas escolas de música para a prática musical e aqueles idealizados pelo Ministério para a educação musical no âmbito escolar. A tal “literacia musical” ambicionada no Currículo para o Ensino Básico (Ministério da Educação, 2010) é impossível de se conseguir através da oferta educativa das escolas, pois exige um contacto regular com experiências musicais e uma participação ativa nessas experimentações (Sloboda, 1985). Surge então a opção das instituições especializadas no ensino de música, que permitem uma ligação à música alargada a, pelo menos, mais quatro horas e meia semanais, com as disciplinas de Instrumento (45min), Formação Musical (90min) e Classe de Conjunto (90min). Contudo, em comparação com a proposta do Ministério, esta oferta é ainda muito focada nos conteúdos programáticos, não havendo grande espaço para a criação musical.

As competências específicas designadas pelo Ministério para a aprendizagem musical são resumidas em quatro grupos de competências: culturas musicais nos contextos, perceção sonora e musical, criação e experimentação, interpretação e comunicação (Ministério da Educação, 2010, p. 170). Os dois primeiros grupos são considerados, nos regulamentos das

escolas de música, elementos primários na aprendizagem musical, sendo por isso fundamentais para atingir o nível secundário de literacia, que engloba os dois restantes grupos. Na disciplina de Instrumento, nomeadamente em Piano, os aspetos técnicos e o conhecimento da linguagem têm primazia sobre os momentos de exploração criativa (cf. Anexo I). A disciplina de Formação Musical é tida como complemento à aprendizagem cognitiva do Instrumento, centrando-se também fundamentalmente nos conteúdos e no reconhecimento dos elementos básicos musicais (cf. Programa de Formação Musical do Conservatório de Música de Braga, 2012). Mesmo a disciplina de Classe de Conjunto encontra-se voltada para a performance, seja em grupos corais ou agrupamentos instrumentais, não deixando margem para experimentação por parte dos alunos. Atividades como a improvisação e a composição não chegam a constar do percurso dos alunos que frequentam o Curso Básico de Música. Já no Curso Complementar, surge a disciplina de Análise e Técnicas de Composição, cujos elementos de avaliação incluem a composição de obras segundo um determinado estilo abordado em aula. A improvisação não chega a ser considerada na educação musical portuguesa, criando uma grave lacuna nos jovens aprendizes de música erudita (e até nos profissionais), por não conseguirem aplicar os seus conhecimentos em criações totalmente independentes de referências.

Voltando aos conceitos sequenciais gerados no Enquadramento Teórico deste documento – ideação, avaliação e criação, ou inspiração, associação e avaliação -, podemos entender “criação e experimentação” como a participação ativa em situações de exploração criativa da música, por meio de ideação ou inspiração de novos referenciais sugestivos. Já a “interpretação e comunicação” envolvem uma capacidade de autorreflexão e avaliação das associações criadas, de modo a estabelecer um contacto com o público (“expressão”). Embora estes conceitos pareçam *a priori* bastante vagos e abrangentes, de difícil inclusão nos conteúdos programáticos das disciplinas, são no entanto essenciais para se atingir a desejada ponte entre literacia musical, literacia artística e as competências gerais. Dentro destas competências encontram-se a interação com o outro, o pensamento autónomo e crítico, a aquisição de património cultural e o desenvolvimento criativo da personalidade (cf. Ministério da Educação, 2010, pp. 150-2).

A concordância entre a literacia artística e as competências do foro geral encontra-se na dualidade do individual/coletivo. Por um lado, a criança deve ser impulsionada para atividades de desenvolvimento da autonomia e exploração do seu próprio pensamento criativo. Por outro lado, deve obter uma formação por modelagem, conquistando referenciais através da experimentação em grupo e confronto das suas próprias conceções com as dos seus pares. Neste momento posso concluir que a aula de instrumento, geralmente individual, não garante as condições necessárias para a construção de literacia musical, devendo ser completada com atividades de exploração em grupo. Enquanto professor, é o meu dever formular estratégias de complementação do ensino individual do piano, de forma a garantir a educação musical abrangente do aluno. Atividades em regime de *workshop* intensivo proporcionam a imersão dos alunos num projeto de grupo e na colaboração e discussão criativa com o objetivo da expressão artística.

A problemática que fomenta esta investigação encontra-se na procura de transformação das práticas pedagógicas das aulas de piano das instituições especializadas no ensino de música, centradas fundamentalmente na aquisição de faculdades cognitivas. A construção de uma oferta educativa interartística complementar às experiências específicas musicais obtidas através da oferta disciplinar tradicional justifica-se pela possibilidade de exploração livre do pensamento criativo e pela reflexão e modelagem em grupo, sem restrições ou constrangimentos relacionados com prazos/períodos letivos e exigências de avaliação.



Tabela 1 - Competências adquiridas na oferta disciplinar regular e na oferta adicional proposta.

A implementação deste projeto visa complementar a educação oferecida pela instituição de ensino de música, com vista à construção de uma literacia artística holística. A participação em atividades de enriquecimento curricular possibilita a obtenção adicional de referenciais artísticos e a colaboração em processos criativos. O desenvolvimento do pensamento autónomo é assim auxiliado pelo estímulo à avaliação crítica e pela discussão coletiva.

5. Enquadramento do estudo na instituição de acolhimento

A lógica curricular das escolas de música é em tudo semelhante à das instituições de ensino geral. A oferta educativa certificada das escolas de música portuguesas aplica uma sequência paralela ao ensino geral, começando pelo Curso de Iniciação (1º ciclo escolar), seguindo para o Curso Básico (2º e 3º ciclos escolares) e terminando no Curso Complementar (nível secundário). Esta ordem obedece a legislação em vigor do Ministério da Educação (cf. Regulamento Interno do Conservatório do Porto, Artigo 24º, 2012, p. 13). A frequência destes cursos implica a participação num pacote de disciplinas, como é o caso do Curso Básico, em que os alunos devem frequentar Instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto (cf. Regulamento Interno do Curso de Música Silva Monteiro, Artigo 18º, p. 9). Este plano de estudos ficou estabelecido por legislação específica (Portaria n.º 294/84, de 17 de Maio). O paralelismo com o ensino geral responde aos objetivos do *regime articulado* e do *regime integrado*; em casos excecionais em que existe o desfasamento dos níveis entre ensino de música e ensino geral, o aluno pertence ao *regime supletivo* (Ribeiro, 2008, pp. 38-39). Os diferentes regimes de ensino estão previstos no Decreto-Lei 310/83, artigo 6º, nº 1.

Tendo em conta que o estudo que realizei teve lugar no Curso de Música Silva Monteiro, resolvi analisar com mais detalhe o plano de organização e gestão escolar em particular desta instituição, para compreender melhor o enquadramento da minha investigação. A análise ao Regulamento Interno evidencia indícios de uma possível cultura de colaboração já enraizada na sua gestão escolar. Por exemplo, existem órgãos de gestão com possibilidade de realização de trabalho colaborativo, como a sua Direção Pedagógica partilhada por três membros, o Conselho Pedagógico que envolve membros da comunidade educativa com diferentes cargos, o Conselho Interdisciplinar com intervenientes de diferentes departamentos, a existência de Estruturas Representativas de alunos e encarregados de educação e a constituição de Coordenadores de Cursos e de Turmas que desempenham papéis de intermediários com outros professores, departamentos e escolas parceiras (pp. 14-18).

Analisando este sistema de gestão, é fácil verificar a enorme potencialidade para a prática colaborativa entre os diversos componentes da comunidade educativa. A flexibilidade das escolas de música na organização de projetos exteriores às aulas e comuns a todas as disciplinas é bastante proveitosa para um ambiente de colaboração e exploração da criatividade tanto de alunos como de professores. A instituição em análise, por exemplo, define um Projeto-Escola anual que pressupõe a intervenção de todos os membros docentes e discentes no final do ano letivo. A escola organiza também inúmeras atividades durante o ano letivo, que servem de complemento às aulas regulares; é neste ponto que se enquadram os *workshops* por mim realizados, sendo independentes do decurso de aulas mas complementando com o desenvolvimento de competências musicais não-previstas no programa das disciplinas.

A necessidade de construir um repertório para execução em provas trimestrais de avaliação é um fator extremamente limitativo ao incentivo à criatividade pelos professores. Concluído o meu programa de Prática de Ensino Supervisionada, tenho consciência do quão problemático é exigir aos alunos medianos a preparação de um programa para apresentação no final de cada período, pois estes alunos não revelam hábitos de estudo regulares nem são incentivados pelos pais à prática do instrumento, por ter o estatuto de “passatempo”. Contudo, a instituição, como a maioria das escolas de música do país, efetua a avaliação dos alunos por períodos trimestrais, correspondendo às instituições de ensino genérico. Como tal, os docentes são levados a concentrar o plano de aulas na aquisição de capacidades para a execução do repertório obrigatório nas provas de final de período.

Na página seguinte transcrevo os critérios de avaliação definidos para o Curso Básico de Piano, que constitui o nível e instrumento de enfoque deste estudo. Na lista é possível constatar a predominância de elementos relacionados com a aquisição de conhecimentos, ainda que, em comparação com o ensino genérico, as capacidades desenvolvidas aqui não se limitam ao foro teórico. Apesar de se pretender o conhecimento dos estilos e estruturas musicais, também se valorizam as capacidades técnicas e motoras, assim como questões neurológicas subjacentes à execução musical.

Critérios gerais de Avaliação

▪ Aulas:

- Capacidade técnica: coordenação motora, controle de andamento, qualidade de som;
- Capacidade interpretativa: consciência clara dos estilos, formas e estruturas musicais, sentido de fraseio;
- Capacidade de leitura;
- Capacidade rítmica;
- Postura do estudante: motivação e empenho, estudo regular, assiduidade e pontualidade, autonomia, iniciativa, persistência, responsabilidade;
- Participação em Audições: musicalidade, memorização, execução/fidelidade ao texto, presença em público.

▪ Provas trimestrais:

- Capacidade técnica: motora, controle de andamento, qualidade de som;
- Capacidade interpretativa: consciência clara dos estilos, formas e estruturas musicais, sentido de fraseio;
- Segurança na execução: fluência, capacidade de auto-controle, confiança;
- Rigor ao texto: rigor na reprodução da notação musical (notas, ritmo, articulação, dinâmica e dedilhação);
- Capacidade de memorização.

Figura 2 - Programa do Curso Básico de Piano: Critérios de Avaliação

Em confronto com as noções construídas anteriormente neste documento acerca da criatividade, podemos destacar neste Programa a clara preocupação com apenas um dos fatores representativos do ato criativo. Os docentes de piano desta instituição devem preocupar-se com a execução adequada do texto musical por parte dos alunos. Ainda que surjam palavras como “capacidade interpretativa” ou “autonomia” e “iniciativa”, todas elas se prendem com o respeito pela partitura e pelas concepções estilísticas da história da música e da história da técnica pianística.

No âmbito do Curso de Música Silva Monteiro, cabe aos docentes a utilização das atividades de enriquecimento curricular exteriores às aulas das disciplinas previstas para colmatar a ausência de experiências criativas dos alunos. A liberdade na criação das atividades (apesar da autorização necessária da Direção Pedagógica, que avalia a sua apropriação) possibilita a exploração de diversos aspetos e variadas competências musicais sob uma

forma criativa, envolvendo diferentes membros da comunidade educativa e abrangendo diferentes áreas musicais. Com estas atividades, os alunos conhecem novos colegas, novos professores, contactam com novas áreas de expressão musical/artística e imergem em projetos com finalidades puramente criativas. As atividades de utilização de Expressão Dramática enquanto ferramenta criativa para a performance pianística foram por mim propostas à instituição neste contexto, de forma a dar a possibilidade a alunos de piano de diferentes docentes de experimentar exercícios não-habituais de expressão artística com finalidades criativas. Estes exercícios complementam assim as capacidades cognitivas adquiridas nas aulas de instrumento, permitindo pô-las em prática, consciencializando os alunos para o potencial criativo das competências que eles adquirem nessas aulas. Como descrevo numa publicação recente (Cardoso, 2014, p. 32), a introdução e junção de várias formas de expressão artística, como música, movimento e drama, servem como complementos entre si para inspiração e adaptação com fins criativos, pois todas essas vertentes podem conduzir à aquisição de conhecimentos para posterior utilização com fins de criação, tanto na forma de improvisação como na forma de composição.

6. Enquadramento no quadro de competências do Currículo Nacional

O “Currículo Nacional do Ensino Básico” (Ministério da Educação, 2010), que revela objetivos e competências a adquirir de modo geral e específico nas diferentes linguagens artísticas. Segundo o texto disponível, “as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção.” (p. 149). O documento revela portanto a necessidade de uma pedagogia interdisciplinar e holística na educação para as artes. É através das artes que as crianças articulam o conhecimento que obtêm do exterior com a sua individualidade interior, produzindo algo único e original. A expressão artística favorece, portanto, o desenvolvimento da identidade pessoal, social e cultural, facilitando por conseguinte a comunicação.

Do documento em causa interessa salientar as listagens de competências artísticas relacionadas com o desenvolvimento geral dos indivíduos, sendo por isso consideradas essenciais e estruturantes. Utilizando os softwares *Wordle* e *Tagxedo*, resolvi destacar os termos usados nas listagens de competências, de forma a sintetizá-las.



Figura 3 – Relação das competências artísticas com as competências gerais (Wordle).





Figura 6 – Relação das competências específicas musicais com as competências gerais.

Os diferentes esquemas apresentados expõem o tipo de conceitos e competências abordados nas áreas de expressão artística performativa. Consegui constatar, a partir dos resultados visuais, que as diferentes expressões artísticas são importantíssimas ferramentas de trabalho e pesquisa para o desenvolvimento dos indivíduos. Na aquisição prática de novos códigos de significação e linguagens de comunicação, as crianças estimulam o pensamento criativo e a reflexão autónoma. Na participação ativa em exercícios lúdicos, enfrentam problemas e são levadas a tomar decisões, confrontando e associando saberes de diversas disciplinas. Na vivência e experimentação em grupo, desenvolvem respeito social e cultural e apuram o seu conhecimento do mundo pela interação e pela produção coletiva.

CAPÍTULO III – Metodologia

1. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

As diversas áreas artísticas abordadas neste projeto educativo são extremamente abrangentes no que diz respeito ao tipo de competências que se podem desenvolver e extremamente flexíveis pela sua dependência dos intervenientes, da sua personalidade e experiência. É impossível ambicionar um modelo de educação ideal para todas as crianças. Ao falar-se de múltiplas inteligências entre os seres humanos (Gardner, 1999), também se pode destacar múltiplas consequências empíricas do desenvolvimento segundo a variação de inteligência nos diversos campos. Será impossível então conseguir que uma dezena de pré-adolescentes, com os seus mapas individuais de aptidões e experiências, explore as mesmas competências em coletivo com os exercícios propostos.

“Create your own method. Don't depend slavishly on mine. Make up something that will work for you! But keep breaking traditions, I beg you.”
(Stanislavski apud Barton, 2011, p. 127)

A subjetividade na definição dos benefícios do envolvimento das crianças nas diferentes áreas performativas leva a que os dados tratados neste trabalho devam ser relativizados. Os exercícios propostos durante os laboratórios derivam de uma síntese de inúmeras teorias do século passado sobre como formar atores e indivíduos não-profissionais para a arte de palco. Essas teorias foram revistas no capítulo anterior deste documento e constituem a melhor referência possível, no que respeita à formação para a Expressão Dramática. Seguindo o conselho de Stanislavski, supracitado, procurei para esta investigação alcançar um método de formação dramática que se adaptasse da melhor forma aos meus objetivos, especificamente ligados à compreensão musical. Os dados recolhidos neste estudo de caso servem como referência observacional de uma população com características muito específicas. Não representa um exemplo da generalidade da população nem abrange diferentes culturas ou contextos de aprendizagem, mas revela

elementos importantíssimos para a defesa da adequabilidade da formação interartística.

O trabalho desenvolvido atravessou quatro fases distintas. A revisão bibliográfica, já exposta neste documento, permitiu a preparação e estruturação do estudo. Depois, foi concretizada toda a preparação logística, com o contacto com a escola para a obtenção de autorização oficial e enquadramento das sessões no horário curricular, de forma a não coincidir com outras atividades que pudessem comprometer a utilização livre do espaço e a participação dos alunos. Na terceira fase coloquei em prática o *workshop* e, simultaneamente, efetuei a recolha de dados. A análise dos mesmos ocorreu após a sessão final.

Estava inicialmente previsto um laboratório de implementação do *workshop*, no qual fossem recolhidos os dados principais para a investigação. Contudo, surgiu a oportunidade de aliar a experimentação ao meu Plano de Formação enquanto estagiário, pelo que organizei mais duas atividades (Laboratórios 2 e 3) como *follow-ups*, no mesmo formato-base mas com conteúdos alterados, de forma a testar, moldar e repensar o meu “método”. O “método” consiste numa estruturação das sessões do *workshop* baseada na metanálise prévia e na minha experiência pessoal enquanto formando.

1.1.Laboratório 1

A primeira experiência laboratorial decorreu de 17 a 19 de julho de 2013 no Auditório do Curso de Música Silva Monteiro no Porto. A atividade foi posta em prática graças à preciosa colaboração dos diretores Álvaro Teixeira Lopes, Arminda Odete Barosa e Luísa Caiano, e à coordenadora da atividade Andreia Costa. Os professores mencionados autorizaram a cedência do espaço, editaram a circular proposta para envio aos encarregados de educação e asseguraram a promoção da atividade, com vista à angariação de participantes para o laboratório. A circular foi entregue a todos os alunos a frequentar a disciplina de Piano nos segundo, terceiro e quarto graus do Curso Básico no ano letivo de 2012/2013 na escola de música. O documento (cf. Anexo II) foi assinado pela Diretora Pedagógica Arminda Odete Barosa, que concordou com as diretrizes por mim formuladas.

O *workshop* obteve quatro inscrições para participantes:

- 11 anos, F, 2º grau;
- 11 anos, F, 2º grau;
- 12 anos, F, 2º grau;
- 11 anos, M, 2º grau.

Não houve qualquer seleção dos participantes após as inscrições, dado que estas não atingiram o limite estabelecido. A circular entregue solicitava, como pré-requisitos para inscrição, a disponibilidade para a frequência do número total de sessões, assim como a assinatura pelo encarregado de educação do documento de autorização para a gravação das sessões. A aglomeração das sessões do *workshop* em três dias foi a solução mais viável para a garantia de assiduidade dos participantes, de acordo com a Prof.^a Andreia Costa. A atividade decorreu durante o horário de funcionamento da escola e em datas posteriores ao último evento escolar do ano letivo, que decorreu no dia 4 de julho de 2013. Deste modo, o *workshop* a realizar não interferiria com outros eventos nem perturbaria o funcionamento regular previsto para a escola. Tendo em conta estes aspetos, fixámos a data e horário das sessões da seguinte forma:

- 17 de julho, quarta-feira: 14h-15h30 Comunicação Interpessoal
- 18 de julho, quinta-feira: 11h-12h30 Expressão Corporal

18 de julho, quinta-feira: 14h-15h30 Expressão Dramática
19 de julho, sexta-feira: 11h-12h30 Narrativa e Performance
19 de julho, sexta-feira: 14h-15h30 Exploração Criativa do Som

Tal como se verifica acima, o *workshop* foi composto por cinco sessões de noventa minutos. Cada sessão tem uma temática específica, sendo que a primeira se baseia na apresentação e conhecimento do grupo e a última elabora a síntese de todos os exercícios aplicados. As próximas páginas revelam a planificação das sessões de implementação do projeto. Nos exercícios com a participação de um número de alunos reduzido, está implícito que os exercícios serão repetidos até ao envolvimento do total dos alunos. As atividades propostas baseiam-se no meu percurso interartístico e na revisão dos modelos curriculares e das descrições de atividades dramáticas existentes na bibliografia. Todas as partes das sessões foram numeradas na planificação, para uma fácil referência posterior.

A recolha dos dados foi feita com a utilização de três tipos de instrumentos diferentes. Os alunos preencheram dois questionários, um no início do *workshop* e outro no fim, para a obtenção dos dados demográficos e para uma reflexão final sobre o trabalho desenvolvido. Durante todas as sessões foi feito um registo informal dos exercícios em vídeo; o registo videográfico inclui alguns comentários dos alunos à sua prestação e *feedback* pontual da minha parte. Foram aproveitados ainda alguns registos de observação que fiz durante as sessões, de forma a complementar e explicar as gravações de vídeo.

Designação da atividade	Explicação da atividade	Tempo destinado	Objetivos específicos
Sessão 1 – Comunicação interpessoal			
1.1 Apresentação do docente e do projeto	Explicação sucinta aos alunos da motivação académica para o projeto, bem como da sequência de conteúdos a abordar nas aulas.	15min	Esclarecimento quanto ao propósito das sessões e à importância da participação nas mesmas.
1.2 Jogo "Conferência de Imprensa"	Cada aluno dirige-se à vez ao centro da sala, simulando uma conferência de imprensa, como se de um jogo de futebol se tratasse, em que serão colocadas questões pelo público (neste caso jornalistas) para o aluno responder (respostas fictícias para personagem fictícia).	15min	Possibilitação de opção lúdica e interativa de apresentação dos membros do grupo; centralização no aluno para que se sinta integrado e importante no grupo; comunicação intersocial unicamente para conhecimento mútuo.
1.3 Jogo de Improvisação Intrapessoal	Com os recursos técnicos de que dispõe, cada aluno tem de produzir uma improvisação ao piano em que destaque uma característica pessoal (da personagem fictícia) que considere marcante.	25min	Valorização da identidade; estímulo à interpretação pela improvisação; exteriorização de emoções pessoais ao piano; exploração livre e criativa das potencialidades do piano.
1.4 Jogo de Improvisação Interpessoal	A cada aluno é atribuído o nome de um dos colegas. Pelos dados obtidos no primeiro jogo, o aluno tem que produzir uma improvisação ao piano em que evidencie uma característica marcante da pessoa atribuída.	25min	Aproximação do grupo pelo diálogo intersocial num contexto musical; incorporação de emoções exteriores ao próprio sujeito; desenvolvimento da capacidade de significação, pela síntese de dados recolhidos.
1.5 Questionário inicial	Preenchimento de questionário com informações gerais pessoais e percurso artístico.	10min	Obtenção de dados objetivos quanto à caracterização dos participantes e ao seu envolvimento artístico e interartístico.
Sessão 2 – Expressão Corporal			
2.1 Movimentação individual pelo estímulo musical	Através do movimento corporal e exploração espacial, os alunos têm de reagir individualmente aos estímulos musicais provenientes da improvisação ao piano pelo professor. São feitas várias sequências de improvisações com variantes de regras de uso de movimento.	15min	Reprodução de alterações psicológicas por meio de mudanças comportamentais físicas; compreensão em conjunto de contrastes de carácter na música; desinibição corporal e consciencialização espacial e inserção num grupo.
2.2 "Música - Movimento"	Os alunos são chamados à vez para executar uma obra do seu repertório de piano (no caso de não se sentirem confortáveis, serão convidados a improvisar). Simultaneamente, um aluno é nomeado para improvisar uma sequência de movimentos que para ele traduzam a obra que ouviu.	30min	Estabelecimento de diálogo entre pares de alunos por meios interartísticos; estímulo à criatividade pelo cruzamento de expressões artísticas; alerta para o potencial expressivo das obras do repertório dos alunos.
2.3 "Movimento - Música"	Num processo oposto ao anterior, um aluno é convidado a improvisar uma	30min	Criação musical a partir da procura de expressão e interpretação; procura de

	sequência de movimentos, para a qual outro aluno terá de fazer corresponder elementos musicais.		sintonia estética entre pares.
2.4 Movimentação coletiva pelo estímulo musical	O processo é o mesmo do primeiro exercício da aula, com a diferença que, desta vez, os alunos têm de procurar a sintonia de movimentos do grupo. Movendo-se unidireccionalmente numa circunferência coletiva, têm de produzir em grupo alterações nos movimentos para que o grupo se mantenha sincronizado mas ao mesmo tempo consiga retratar as mudanças de estímulos musicais.	15min	Procura de soluções em grupo; simplificação de ideias para melhor integração no grupo; atenção e concentração para com os demais; modelagem pela observação das propostas dos colegas.
Sessão 3 – Expressão Dramática			
3.1 Expressão dramática individual pelo estímulo musical	O processo é análogo ao da sessão anterior (criação de movimento a partir do estímulo sonoro ouvido), porém o movimento a criar será limitado por uma missão que se tem de cumprir ou uma personagem que se tem de desempenhar (ex.: personagens na forma de uma profissão, um animal ou um objeto). A dramatização é feita primeiro sem e depois com diálogo.	30min	Perceção da necessidade de alteração das ações pela mudança de circunstâncias musicais; exploração de soluções criativas para a reação enquanto personagem ao estímulo musical.
3.2 "Música - Expressão Dramática"	Um aluno toca uma peça do seu repertório de piano. Os restantes têm de criar, após a audição, uma situação dramática que reproduza uma possível mensagem da peça.	30min	Incorporação de elementos musicais associados a conceitos ou situações dramáticas; estabelecimento da transmissão de uma mensagem como propósito da performance artística.
3.3 "Expressão Dramática - Música": notícias	5 "notícias de jornal" são apresentadas aos alunos. Todas são elucidativas de situações dramáticas. Um dos alunos tem de escolher uma das propostas e improvisar ao piano uma peça que traduza a possível cena dramática, para que os outros adivinhem que notícia representa.	30min	Sincronização do pensamento interpretativo aliado ao pensamento estético entre os pares; performance pianística assente na exploração de conceitos e observação física e mental de uma situação dramática.
Sessão 4 – Narrativa e Performance			
4.1 Narrador	À vez, um elemento narra uma história e os outros elementos são as personagens dessa história. O desenrolar da história está completamente dependente do narrador.	60min	Compreensão da estrutura de uma história: introdução, desenvolvimento e conclusão. Interação dos elementos intervenientes na história. Dramatização por via de ações previamente propostas.
4.2 "Narrativa - Performance - Narrativa"	Dois alunos desempenham uma cena por eles determinada. Por indicação externa, a situação congela e um aluno de fora é convidado a improvisar um fragmento musical ao piano que, segundo ele, perturbe a cena em desenvolvimento e	30min	Adaptação em conjunto às alterações provocadas por circunstâncias musicais; espírito crítico na motivação de alteração da cena com a sua perturbação pela introdução ao piano de elementos simbólicos.

	provoque alterações nela. A cena é então descongelada e prossegue com as alterações estimuladas auditivamente.		
Sessão 5 – Exploração Criativa do Som – Síntese do Projeto			
5.1 Exploração das propriedades do som	Após referência às propriedades do som (altura, intensidade, timbre e duração), os alunos são levados à execução de posições expressivas congeladas, onde identificam facial e corporalmente contrastes sonoros. A atividade divide-se em quatro exercícios, para especificação das quatro propriedades.	20min	Criação de condições de significação dos elementos característicos do som; compreensão cognitiva por meio de consciencialização dramática; verificação das potencialidades exploratórias do piano pela observação dos contrastes possíveis.
5.2 Contrastes sonoros e movimento	Cada aluno escolhe uma das propriedades referidas para produzir ao piano, explorando diferentes níveis contrastantes com exagero numa obra do seu repertório. Um aluno diferente apresenta uma situação de movimento que sofrerá alterações mediante os níveis de contraste ouvidos ao piano.	20min	Exploração do potencial musical do repertório pianístico pelo exagero de contrastes sonoros para construção de uma performance original, esclarecida e convincente; utilização do movimento para consolidação de aspetos cognitivos.
5.3 Contrastes sonoros e expressão dramática	O processo é o mesmo que na atividade anterior, com a diferença de que o aluno que não está ao piano terá de incorporar uma personagem e atuar segundo ela. Os alunos ao piano têm de optar por se concentrar em propriedades sonoras diferentes das que abordaram no exercício anterior.	20min	Iguais ao anterior, com a utilização de situações dramáticas.
5.4 Contrastes sonoros e narrativa	O aluno que não está a tocar piano conta em voz alta uma pequena narrativa, cujo enredo se desenvolve à custa da motivação musical.	20min	Iguais ao anterior, com a utilização da narração; criação de nexos para as obras musicais pela imaginação de um enredo.
5.5 Questionário final	Elemento sintetizador do que foi praticado globalmente nas sessões.	10min	Verificação das preferências dos alunos e de possíveis situações de maior desconforto; observação de outros aspetos de partilha livre pelos alunos.

Tabela 2 - Planificação das sessões do Laboratório 1

1.2. Laboratórios 2 e 3



Figura 7 - Cartaz do Workshop "Piano Criativo" - Laboratórios 2 e 3

No início do ano letivo de 2013-2014, já após a conclusão do Laboratório 1 deste estudo, surgiu a oportunidade de implementar novamente o *workshop*, figurando no plano de atividades do estágio pedagógico a desenvolver. A flexibilidade na admissão de propostas de atividades da instituição onde realizei o estágio foi extremamente importante para a implementação adicional dos exercícios experimentais. Criei, deste modo, juntamente com os restantes elementos do Núcleo de Estágio do Curso de Música Silva Monteiro, o *workshop* designado “Piano Criativo”. Este foi separado em duas partes, correspondendo às duas interrupções letivas a meio do ano escolar. O novo *workshop* serviu para pôr em prática novas situações experimentais e rever as já testadas. Não se tratando do momento “oficial” de implementação do estudo, a recolha de dados durante as sessões não foi tão detalhada como na primeira experiência. A divulgação da atividade e a eliminação do carácter académico do estudo motivaram uma maior adesão por parte da comunidade de alunos, permitindo uma exploração de exercícios em grupo com resultados muito mais satisfatórios.

Parte I: jogos de exploração dramática, improvisação e movimento/dança com piano, enquanto estratégias de desenvolvimento do espírito interpretativo e criativo na abordagem à música. Os participantes estarão envolvidos em atividades de frequente utilização no âmbito da Expressão Dramática, embora adaptadas à música. Utilizando três recursos principais (narrativa, expressão dramática e movimento), os alunos serão levados a tocar ao piano o seu repertório ou a improvisar sob diferentes perspetivas, o que permitirá um conhecimento mais profundo e consciente das possibilidades sonoras do piano e das variantes interpretativas possíveis da música. Os exercícios práticos com piano, apesar do aspeto lúdico e interpessoal, funcionarão como ferramentas pedagógicas para a iniciação à improvisação, para a desinibição face aos colegas e ao próprio instrumento e para a valorização da interpretação pessoal e da exploração criativa da obra artística. (cf. Anexo III.3)

A primeira parte do *workshop*, correspondente ao Laboratório 2, seguiu a mesma divisão temática das sessões, mas teve como enfoque principal o recurso aos jogos de exploração criativa. A aplicação à performance pianística não foi tão direta como no primeiro laboratório, de forma a melhorar a experiência lúdica dos alunos. Esta opção explica-se pela oportunidade de explorar as associações numa segunda parte, com igual número de sessões. A atividade desenrolou-se, desta feita, uma vez por dia em sessões de duas horas de duração:

18 de dezembro, quarta-feira: 10h-12h Comunicação Interpessoal
18 de dezembro, quarta-feira: 14h-16h Expressão Dramática
19 de dezembro, quinta-feira: 10h-12h Movimento
20 de dezembro, sexta-feira: 10h-12h Narrativa
21 de dezembro, sábado: 10h-12h Performance Criativa

Desta vez, o projeto proposto obteve dez inscrições, o que corresponde a uma situação ideal para experimentação em grupo, tendo em conta o espaço onde se realizaram as sessões (Auditório do CMSM). Na circular para inscrição, foi estipulado que o limite máximo de participações seria de doze. Ao conseguir dez participantes, a planificação das sessões permitiu a inclusão de um maior número de atividades colaborativas, em comparação com a primeira implementação. A tabela com os diversos exercícios encontra-se na página seguinte deste documento.

Designação da atividade	Explicação da atividade	Tempo destinado	Objetivos específicos
Sessão 1 – Comunicação interpessoal			
1.1 Name signals	(exemplificação: http://www.youtube.com/watch?v=N87Lbn4c3QQ) Cada aluno reflete sobre uma característica marcante sua e apresenta um movimento coreográfico condizente, ao mesmo tempo que diz o seu nome. O movimento e o nome são depois repetidos, um a um, pelos restantes colegas.	10min	Apresentação ao grupo; desinibição face aos colegas; demonstração da personalidade individual, através do volume de exteriorização do movimento.
1.2 Movement evolution	(exemplificação: http://www.youtube.com/watch?v=IOrs-QjB6TU) A sequência de apresentação de um movimento e repetição pelo grupo é mantida, mas desta vez cada aluno cria um novo elemento coreográfico e adiciona um som de livre escolha.	10min	Desinibição física face aos colegas; aquecimento corporal e estimulação de energia; interação e comunicação em grupo.
1.3 Gatos, cães, macacos	(exemplificação: http://www.youtube.com/watch?v=KOPA2Tjla-w) São atribuídos diferentes animais a cada aluno, em segredo. Após indicação, os alunos têm de formar grupos cujos animais sejam idênticos. Estando todo o jogo de olhos vendados, devem comunicar através de onomatopeias.	10min	Comunicação sonora; utilização de formas variadas de interação em grupo; exploração espacial sem recurso a visão.
1.4 Três coisas em comum	(exemplificação: http://www.youtube.com/watch?v=ygd7YQEKBVw) Os alunos são agrupados em pares e dialogam até encontrarem três aspetos característicos comuns entre eles (exceto aqueles relacionados com música). Quando conseguirem, trocam de par.	10min	Interação direta entre pares; comunicação com objetivo; conhecimento do grupo em colaboração.
1.5 Gigantes, feiticeiros, elfos	(exemplificação: http://www.youtube.com/watch?v=iiS5pQ6PoBE) A turma é dividida em dois grupos, e cada grupo seleciona uma entre três personagens disponíveis. Após indicação, os grupos representam a sua personagem, devendo fugir ou “atacar” conforme o resultado da comparação de personagens (estilo pedra-papel-tesoura).	10min	Discussão e tomada de decisões em grupo; rapidez de reação; pensamento lógico.
1.6 Greetings	(exemplificação: http://www.youtube.com/watch?v=4ejbL7Szluw) A turma é novamente dividida em dois, agrupando-se em diferentes cantos da sala. Um a um, os alunos atravessam o espaço para se juntar ao outro grupo, mas no caminho terão de cumprimentar o aluno que caminha na direção oposta, segundo personagens por mim atribuídas no momento.	15min	Interação entre pares; desinibição através de dramatizações estereotipadas; movimentação no espaço segundo personagens.
1.7 Family Portraits	(exemplificação: http://www.youtube.com/watch?v=U65SwDVB91U) Após indicação de um cenário/tema, os alunos devem organizar, num curto espaço de tempo, cronometrado,	10min	Discussão e tomada de decisões em grupo; rapidez de reação; associação de conceitos a imagens de dramatização

	uma situação cênica estagnada para que eu tire uma fotografia. A fotografia deve revelar o cenário/tema por mim atribuído.		estereotipada; introdução às associações interartísticas.
1.8 Conferência de Imprensa	Cada aluno dirige-se à vez ao centro da sala, simulando uma conferência de imprensa, como se de um jogo de futebol se tratasse, em que serão colocadas questões pelo público (neste caso jornalistas) para o aluno responder (respostas fictícias para personagem fictícia).	20min	Possibilitação de opção lúdica e interativa de apresentação dos membros do grupo; centralização no aluno para que se sinta integrado e importante no grupo; comunicação intersocial unicamente para conhecimento mútuo.
1.9 Improvisação Intersocial	A cada aluno será atribuído o nome de um dos colegas selecionados para o jogo anterior. Pelos dados obtidos previamente, o aluno é convidado a produzir uma improvisação ao piano em que evidencie uma característica marcante da pessoa atribuída.	25min	Aproximação do grupo pelo diálogo intersocial num contexto musical; incorporação de emoções exteriores ao próprio sujeito; desenvolvimento da capacidade de significação, pela síntese de dados recolhidos.
Sessão 2 – Expressão Dramática			
2.1 Gritos	(exemplificação: http://www.youtube.com/watch?v=vF7cPidrv38) Após indicação, cada aluno deve encontrar, através do olhar, um par, e expressar de forma sonoramente exagerada uma emoção pré-atribuída.	10min	Rapidez de reação; comunicação e interação; desinibição.
2.2 Alphabet Game	(exemplificação: http://www.youtube.com/watch?v=k2JreJtf2A0) Cena dramática entre duas pessoas, em que cada fala deve começar por uma letra que corresponda à sequência do alfabeto.	15min	Interferência do conhecimento linguístico na dramatização; dramatização com objetivo; associações lógicas a partir do uso manipulado dos diálogos.
2.3 Só Perguntas	(exemplificação: http://www.youtube.com/watch?v=sbrlAeKqz9U) Cena dramática entre duas pessoas, em que apenas se pode formular questões. Trocam os jogadores que não conseguem continuar a série de questões no jogo.	15min	Interferência do conhecimento linguístico na dramatização; dramatização com objetivo; associações lógicas a partir do uso manipulado dos diálogos.
2.4 Stop/Freeze	(exemplificação http://www.youtube.com/watch?v=QrZNTJpUJC) Dois alunos improvisam uma cena até esta ser por mim interrompida, dando um deles lugar a outro aluno que intervirá com um novo contexto dramático.	20min	Rapidez de reação; capacidade de adaptação a diferentes cenários dramáticos; desinibição face ao grupo.
2.5 Banda sonora	(exemplificação http://www.youtube.com/watch?v=LRij4P35jOw) Um grupo de alunos improvisa uma cena com banda sonora executada por um dos professores, que alterará o material musical, provocando mudanças no decorrer das cenas. A dramatização é feita primeiro sem e depois com diálogo.	20min	Perceção da necessidade de alteração das ações pela mudança de circunstâncias musicais; exploração de soluções criativas para a reação enquanto personagem ao estímulo musical.
2.6 Mímica	(exemplificação http://www.youtube.com/watch?v=B9eHETla6Wc) Tradicional jogo de mímica em que um aluno terá um	10min	Desinibição corporal; exagero dramático; necessidade de comunicação pela

	minuto para representar, sem falas, um conceito atribuído.		dramatização; síntese das características marcantes de um conceito.
2.7 Mímica musical	Jogo de mímica em que improvisações dramáticas dão lugar a improvisações ao piano. Dado o resultado abstrato, as hipóteses formuladas são depois discutidas em grupo, tentando encontrar-se uma aproximação mais lógica ao conceito original.	30min	Improvisação pianística para comunicação; livre-associação; discussão coletiva de fenómenos abstratos.
Sessão 3 – Movimento			
3.1 Movement evolution (repetição)	(exemplificação: http://www.youtube.com/watch?v=IOrs-QjB6TU) A sequência de apresentação de um movimento e repetição pelo grupo é mantida, mas desta vez cada aluno cria um novo elemento coreográfico e adiciona um som de livre escolha.	10min	Desinibição física face aos colegas; aquecimento corporal e estimulação de energia; interação e comunicação em grupo.
3.2 Grupos com Número	Os alunos percorrem a totalidade do espaço da sala, com o objetivo de o preencher totalmente. Após indicação de um número, os alunos têm de formar grupos com esse número de pessoas. As pessoas que não conseguirem número suficiente de membros no seu grupo, são excluídas do jogo.	15min	Rapidez de reação; rapidez de comunicação e interação; colaboração otimizada.
3.3 ABC Corpo	(exemplificação: https://www.youtube.com/watch?v=nZFQrJIE8cc) Após indicação de uma palavra, grupos de alunos têm de formar no chão as letras constituintes dessa palavra, formando um “desenho humano” da palavra.	15min	Sincronização do pensamento interpretativo aliado ao pensamento estético entre os pares; rapidez de reação e otimização da comunicação.
3.4 Cross Circle	(explicação: http://improvincyclopedia.org/games/Cross_Circle.html) Estando a turma em círculo, um aluno desloca-se em direção a outro aluno, dizendo o seu nome, numa personagem determinada (ex.: zombie). O aluno destinatário deve reiniciar o processo antes que o aluno anterior chegue.	10min	Movimento unidirecional, com objetivo; sincronização espacial; comunicação direta entre pares.
3.5 Enemy/Defender	(exemplificação: https://www.youtube.com/watch?v=brD68XY2rZs) Os alunos percorrem o espaço com passo lento. São levados a imaginar uma pessoa na sala para ser o seu inimigo, e outra para ser o seu protetor. Após indicação, o objetivo de cada um é ficar, ao fim de um minuto, protegido pelo protetor, que se situará entre ele e o inimigo. Tendo todos protetores diferentes, a busca da posição perfeita é ilimitada.	15min	Movimento com objetivo; sincronização espacial; consciência da partilha do espaço com a restante turma; agilidade de reflexos motores.
3.6 Assassino, detetive e vítimas	São atribuídos os cargos de “assassino” e “detetive” a membros da turma. Depois, a turma percorre o espaço, e o assassino deve “matar” vítimas com um piscar de olhos. O papel do detetive é intercetar o assassino, antes que ele exclua todas as pessoas da “cidade”.	15min	Comunicação corporal; interpretação de gestualidade corporal; concentração na movimentação espacial.
3.7 Passerelle	Criando uma situação de “passagem de modelos”, os alunos desfilam à vez pela sala, com personagens ou	10min	Movimentação com intenção dramática; comunicação

	situações cênicas que lhes são atribuídas.		corporal; desinibição corporal.
3.8 Coreografia - Valsa	Aprendizagem dos elementos básicos da Valsa (bases quadradas da Valsa Vienense) para sequência coreográfica ao som de peças em compasso ternário do repertório dos alunos (ex.: <i>Minueto</i>).	30min	Memorização de sequência coreográfica; movimentação ao ritmo de estímulos sonoros; consciência da pulsação e dos acentos específicos da Valsa; articulação com par dançante.
Sessão 4 – Narrativa			
4.1 Name signals (repetição)	(exemplificação: http://www.youtube.com/watch?v=N87Lbn4c3QQ) Cada aluno reflete sobre uma característica marcante sua e apresenta um movimento coreográfico condizente, ao mesmo tempo que diz o seu nome. O movimento e o nome são depois repetidos, um a um, pelos restantes colegas.	10min	Apresentação ao grupo; desinibição face aos colegas; demonstração da personalidade individual, através do volume de exteriorização do movimento.
4.2 One-Word Story/One-Sentence Story	(exemplificação: https://www.youtube.com/watch?v=Ti0u0O9JG44) A turma tem de construir uma narrativa. Cada aluno é selecionado aleatoriamente para dizer uma palavra, construindo a história palavra por palavra. A mesma situação criada posteriormente mas com frases.	20min	Comunicação verbal em conjunto; pensamento lógico-semântico; construção lógica de narrativas.
4.3 Three-Sentence Story	São atribuídas três frases aleatórias a um narrador. As frases não têm nexos entre si, mas o narrador terá de construir uma história que inclua as três frases.	10min	Comunicação verbal em conjunto; pensamento lógico-semântico; construção lógica de narrativas.
4.4 Story Story Die	(exemplificação: https://www.youtube.com/watch?v=IWNJKrIt_Ks) Diferentes maneiras de exploração da narrativa, com sugestões de títulos, pronúncias, letras que não podem ser ditas e géneros literários.	20min	Comunicação verbal em conjunto; pensamento lógico-semântico; construção lógica de narrativas; livre-associação e rápida adaptação a novos contextos.
4.5 Narrador	(exemplificação: https://www.youtube.com/watch?v=1eYciq5nob4) Um dos alunos (ou o professor) constrói uma narrativa, utilizando outros alunos como personagens não falantes em cena.	20min	Dramatização manipulada; interação; rápida adaptação a novos contextos; livre-associação.
4.6 Narrativas	Utilizando a sequência estrutural definida por Kenn Adams (2007), os alunos constroem narrativas e adaptam-nas em improvisações ao piano, tentando delinear musicalmente os diversos momentos contrastantes da história.	40min	Criação de narrativas estruturadas; livre-associação; adaptação às improvisações ao piano; improvisação com objetivo; capacidade de síntese de elementos principais e contrastantes.
Sessão 5 – Performance Criativa			
5.1 Enemy/Defender (repetição a pedido dos)	(exemplificação: https://www.youtube.com/watch?v=brD68XY2rZs) Os alunos percorrem o espaço com passo lento. São levados a imaginar uma pessoa na sala para ser o seu	15min	Movimento com objetivo; sincronização espacial; consciência da partilha do espaço com a restante turma;

alunos)	inimigo, e outra para ser o seu protetor. Após indicação, o objetivo de cada um é ficar, ao fim de um minuto, protegido pelo protetor, que se situará entre ele e o inimigo. Tendo todos protetores diferentes, a busca da posição perfeita é ilimitada.		agilidade de reflexos motores.
5.2 Assassino, detetive e vítimas (repetição a pedido dos alunos)	São atribuídos os cargos de “assassino” e “detetive” a membros da turma. Depois, a turma percorre o espaço, e o assassino deve “matar” vítimas com um piscar de olhos. O papel do detetive é intercetar o assassino, antes que ele exclua todas as pessoas da “cidade”.	15min	Comunicação corporal; interpretação de gestualidade corporal; concentração na movimentação espacial.
5.3 Gigantes, feiticeiros, elfos (repetição a pedido dos alunos)	(exemplificação: http://www.youtube.com/watch?v=iiS5pQ6PoBE) A turma é dividida em dois grupos, e cada grupo seleciona uma entre três personagens disponíveis. Após indicação, os grupos representam a sua personagem, devendo fugir ou “atacar” conforme o resultado da comparação de personagens (estilo pedra-papel-tesoura).	10min	Discussão e tomada de decisões em grupo; rapidez de reação; pensamento lógico.
5.4 Coreografia - Valsa	Aprendizagem dos elementos básicos da Valsa (bases quadradas da Valsa Vienense) para sequência coreográfica ao som de peças em compasso ternário do repertório dos alunos (ex.: <i>Minueto</i>). Preparação de elemento performativo.	40min	Memorização de sequência coreográfica; movimentação ao ritmo de estímulos sonoros; consciência da pulsação e dos acentos específicos da Valsa; articulação com par dançante.
5.5 Sonata de Mozart	Construção de narrativa e dramatização ao som do 1º andamento da Sonata de Mozart K545.	40min	Interação e discussão de projeto coletivo; memorização de sequência coreográfica; movimentação ao ritmo de estímulos sonoros; consciência espacial; integração de narrativa em música.

Tabela 3 - Planificação das sessões do Laboratório 2

Os jogos dramáticos utilizados foram retirados de referências informais *online* e da minha experiência própria de formação em improvisação dramática. As sessões obedeceram a mesma estrutura temática do Laboratório 1, com a última sessão a constituir não só o elemento-síntese de aplicação de todos os conhecimentos adquiridos e aproveitamento dos exercícios mais bem-sucedidos, como também uma preparação de produtos performativos de potencial utilização no Laboratório 3. Este planeamento prevê uma abordagem menos direta da aplicação interartística dos exercícios ao piano e explora de forma mais aprofundada a improvisação dramática e o estímulo à ideação.

Devo destacar neste Laboratório 2 a apropriação da estrutura narrativa de Kenn Adams (2007), de grande utilidade para a construção das improvisações ao piano. O autor desenvolveu uma fórmula sintética de estruturação das histórias, com uma divisão tripartida em Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, iniciando cada divisão com as seguintes expressões:

INTRODUÇÃO	Era uma vez... (apresentação)
	Todos os dias... (hábito, regularidade)
DESENVOLVIMENTO	Mas, um dia... (quebra da regularidade)
	Por causa disso... (consequências da instabilidade)
CONCLUSÃO	Então... (resolução do problema)
	E, desde esse dia... (construção de nova regularidade)

Tabela 4 - Narrativa estruturada segundo Adams, 2007.

Os dois exercícios finais do Laboratório 2 (5.4 e 5.5) resultaram em excertos interartísticos passíveis de ser apresentados enquanto performances. Em ambos, construiu-se uma sequência musical com repertório tocado pelos alunos, em sincronização com movimentos coreográficos e dramatizações encenadas com a totalidade dos alunos presentes, comunicando uma narrativa através de diversos elementos artísticos.

O Laboratório 3 decorreu enquanto continuação do Laboratório 2. Três meses após o anterior, este grupo de sessões permitiu explorar a criação de momentos performativos, aplicando os conhecimentos gerados durante a experimentação dos jogos dramáticos. A estruturação das sessões não foi previamente definida, de modo a dar liberdade de fruição às adaptações e às construções pelos alunos. Todas as sessões foram pensadas para a produção de uma apresentação, a encarregados de educação, familiares e amigos, do trabalho desenvolvido durante todo o *workshop*.

A necessidade de criação de um produto performativo levou os alunos a sintetizar associações e a manifestar interesses próprios, em prol de um projeto

criativo em conjunto. Efetivamente, o Laboratório 3 foi concebido com o objetivo da construção de apresentação performativa, desconhecendo, por isso, previamente, o resultado possível da experiência.

A única linha-guia de condução das sessões correspondeu a uma estruturação-base da performance final. Esse rascunho foi motivado pela necessidade, verificada nas experiências anteriores, de demonstrar a globalidade das competências adquiridas nas diversas sessões. Como síntese dos novos processos criativos que os alunos assimilaram, destaquei cinco elementos, através dos quais orientei o processo de construção do Laboratório 3. Estes elementos ajudariam, também, no final, os alunos a compreender verdadeiramente as experiências interartísticas que vivenciaram e as competências que adquiriram.



Tabela 5 - Estrutura-base da Performance final

Do Laboratório 3 recolhi gravações da apresentação final e de entrevistas informais feitas aos alunos, acerca de todo o processo do *workshop*.

1.3. Leitura e interpretação dos dados

“... realities are social constructions of the mind, and [...] there exist as many such constructions as there are individuals (although clearly many constructions will be shared).” (Guba & Lincoln, 1989, p. 43).

A metodologia utilizada para a análise dos dados recolhidos assemelha-se em alguns pontos às características da *Constructivist Grounded Theory* (Mills, Bonner & Francis, 2006, p. 26), cuja discussão iniciou com Glaser e Strauss (1967) e foi desenvolvida por Charmaz (2008). Segundo esta sugestão metodológica, o investigador constrói a informação a partir das relações com os participantes no estudo, consciente da influência social e cultural nessa construção. Ao contrário de outras práticas metodológicas mais objetivas, o investigador é também parte do estudo, sendo os seus valores e características humanas tidos em conta na obtenção dos resultados. O seu envolvimento no estudo é valorizado enquanto contributo para a construção do conhecimento, em contraste com procedimentos menos “humanistas”, em que o observador se distancia da situação experimental. A leitura dos dados recolhidos é efetuada com consciência do percurso experimental pessoal, e a interpretação dos mesmos é de natureza indutiva (Mills, Bonner & Francis, 2006). Esta proposta de metodologia foi relativizada para a dimensão do estudo de caso que me propus realizar. A “teoria” gerada com a organização construtivista dos resultados da experimentação ocorreu na forma de estruturação do “método” ou *workshop*, aplicável enquanto complemento à ação educativa.

Os dados utilizados para discutir a adequabilidade do *workshop* correspondem fundamentalmente às gravações de vídeo feitas durante os laboratórios. Estas foram submetidas a seleção e análise, de forma a destacar momentos relevantes para discussão da problemática do estudo. A observação das interações e dos resultados obtidos nos exercícios propostos permitiu a avaliação das estratégias utilizadas no *workshop*. Os registos observacionais durante as sessões foram informais e serviram unicamente enquanto complemento para a análise das gravações dos exercícios.

CAPÍTULO IV – Apresentação, análise e discussão dos resultados

As conclusões e deduções obtidas durante as experiências dizem respeito ao progresso individual dos participantes. Todo o processo constitui uma organização sistemática de dados qualitativos, sujeitos à validação subjetiva e à interpretação pessoal com base na vivência ativa das sessões de implementação do projeto. As conclusões partiram da análise dos casos particulares para chegar às deduções do impacto das sessões no coletivo participante. Na assimilação dos resultados foi possível a extrapolação da experiência para um plano mais abrangente, evidenciando o impacto dos exercícios aplicados para a prática pedagógica e o efeito a longo prazo na comunidade escolar.

1. Laboratório 1

O Laboratório 1, o principal elemento de estudo deste projeto, decorreu de 17 a 19 de julho de 2013 no Auditório do Curso de Música Silva Monteiro no Porto. Apesar da estimativa ideal de entre oito e doze participantes, o *workshop* contou apenas com a participação de quatro participantes, pelo que os exercícios tiveram de ser pensados numa perspetiva mais individualista, pois todos os quatro elementos participantes acabariam por se destacar em todos os exercícios.

A desvantagem da calendarização do *workshop* para um período de férias escolares manifestou-se no número de inscrições, que não chegou ao número mínimo desejado. Ainda assim, decidi manter as datas e realizar o *workshop*, pois com quatro participantes poderia desenvolver uma observação mais profunda e atenta sobre cada um do que com um número maior de alunos. Efetivamente, a participação de quatro pessoas permitiu um envolvimento mais ativo nas sessões e uma atenção mais personalizada da minha parte, para além de não ter quebrado a possibilidade de comunicação interpessoal e de experiências de grupo.

1.1. Questionário inicial

Através do preenchimento de um questionário inicial por todos os participantes, foi-me possível obter um panorama geral das suas características. Os documentos foram registados tanto com o nome verdadeiro como com um nome fictício, originado para cada participante durante o jogo 1.2 (“Conferência de Imprensa”). O nome fictício foi utilizado no meu documento de apoio ao projeto educativo para estabelecer referências diretas aos participantes. Os dados obtidos foram os seguintes (ordem dos nomes aleatória):

Nome fictício	Isabel	Dora	Joaquim	Mafalda
Idade	12	11	11	11
Grau de Piano (2012/2013)	2º	2º	2º	2º
Sexo	F	F	M	F
Núcleo familiar	Pai, mãe, irmão	Pai, mãe, irmão	Pai, mãe	Mãe, pai, irmã
Idade de início da aprendizagem do piano	10	9	5	9
Participação em atividades de Teatro	Sim	Sim	Sim	Sim
Participação em atividades de Dança	Sim	Sim	Sim	Sim
Participação em atividades de Improvisação de Piano	Não	Não	Não	Não
Participação em atividades de Teatro com Dança	Não	Sim	Não	Não
Participação em atividades de Teatro com Música	Sim	Sim	Sim	Sim

Nº de participantes conhecidos	2	2	0	2
Familiares com experiência artística	Não	Irmão	Não	Irmã
Frequência de outras instituições de ensino de música	Não	Não	Sim	Não
Residência exterior ao Porto	Não	Não	Não	Não
Atividades de tempos livres	Badminton, natação, British Council, catequese	Ballet Clássico, British Council, catequese/ grupo de jovens, natação	Livros, bicicleta, passeios, TV	Catequese

Tabela 6 - Questionário inicial

A análise dos resultados do questionário permitiu verificar a existência de um grupo bastante homogêneo, com um contexto social idêntico e nível de desenvolvimento semelhante. O facto de pertencerem todos ao 2º Grau de Piano facilitou a posterior modelagem nos exercícios e o equilíbrio das execuções ao piano, ainda que um dos alunos tivesse mais anos de experiência. Efetivamente, será de destacar o caso do único membro masculino do grupo, que difere um pouco mais acentuadamente das restantes participantes, por não as conhecer (o que veio a resultar posteriormente em enorme inibição) e apresentar maior formação pianística. O envolvimento em desportos, nomeadamente dança, veio também a destacar as alunas Isabel e Dora (uso dos nomes fictícios) nas atividades mais físicas, com utilização criativa de movimento.

1.2.Sessão 1 – Comunicação Interpessoal

1.1. Apresentação do docente e do projeto	15min
1.2. Jogo “Conferência de Imprensa”	15min
Exploração criativa do piano – Ferramentas para improvisação	25min
1.3. Jogo de Improvisação Intrapessoal	25min
1.4. Jogo de Improvisação Interpessoal	_____
1.5. Preenchimento do questionário inicial	10min

Tabela 7 - Organização final da sessão 1

A primeira sessão começou com a apresentação aos alunos do projeto, das diversas sessões temáticas e dos objetivos gerais do *workshop*. O objetivo da sessão era principalmente a desinibição dos participantes e o início de interação por meio de atividades lúdicas. Os exercícios propostos seguem o princípio do conceito de “comunicação”.

O primeiro desafio lançado foi designado por “Conferência de Imprensa” (cf. Anexo IV.2., Exercício 1.2.). Cada um dos alunos dirigiu-se ao centro da sala, na sua vez, e foram “entrevistados” pelos restantes elementos. O objetivo era responder às questões na perspetiva de uma personagem criada no momento, com nome fictício, de características opostas às do participante na vida real. Ao salvaguardarem os interesses pessoais com a personificação de um carácter oposto ao seu, os alunos conseguiram desinibir-se em frente ao grupo.

A invenção dos factos biográficos de cada um ocorreu no próprio momento do jogo, sem reflexão nem construção prévia. Deste modo, foi realizada uma introdução à Improvisação Dramática, cujos princípios são similares à improvisação ao piano. Com a participação ativa dos restantes elementos, gerou-se também uma atividade de comunicação interpessoal, em que um locutor coloca uma questão com o objetivo de obter uma resposta, e o interlocutor responde, apresentando um facto novidade para o outro. Este fenómeno corresponde ao princípio da Contracena, uma base fundamental da expressão dramática.

Apesar de se terem abordado personagens fictícias, este jogo foi essencial para a minha análise às características pessoais (reais) de cada um dos participantes. Como é possível observar nos vídeos registados, os alunos não se distanciaram totalmente da sua personalidade no que diz respeito à expressão corporal. Por se tratar da primeira atividade do *workshop*, não se sentiram ainda totalmente confortáveis para a incorporação de personagens distantes das suas características reais, acabando por focar-se na narração criativa. Ainda assim, as narrativas criadas proporcionaram um ambiente lúdico e permitiram libertar os alunos de preconceitos e pressuposições daquilo que é apropriado: através da comunicação interpessoal por personagens, os alunos foram oficialmente convidados para a exploração criativa.

No fim da atividade, os dados biográficos (fictícios) de cada um foram revistos oralmente em conjunto, tendo sido depois aproveitados como mote para improvisações ao piano. Através de uma performance improvisada ao piano, os alunos foram levados a construir uma “história musical” sobre a vida da personagem que encarnavam, destacando os elementos mais importantes que foram descritos na entrevista (cf. Anexo IV.2, Exercício 1.3.).

O facto de os alunos nunca terem tido experiência de improvisação em ambiente de aula (apesar de terem relatado improvisações realizadas espontaneamente durante o estudo individual) condicionou consideravelmente o plano inicialmente idealizado para a sessão. Uma parte substancial do primeiro encontro com os participantes teve de ser dedicado à demonstração de técnicas e ferramentas para a exploração criativa do piano. Para que os alunos se ambientassem às novas técnicas e ao processo de improvisação, foi necessário descartar o Exercício 1.4 do plano da sessão. Numa fase posterior ao laboratório 1, procurei repensar a forma de introduzir a improvisação ao piano de modo menos “artificial”, levando os alunos à descoberta natural do instrumento pela exploração criativa individual.

Durante a sessão, exemplifiquei para os alunos diversas formas de abordar o instrumento físico para além do teclado: por exemplo, destaquei como admissível a percussão no tampo ou no interior do piano, a dedilhação nas cordas, o uso de outros objetos para a criação de sons dentro do piano. Pretendi, com a exploração de sonoridades invulgares, que os alunos não se intimidassem pelas suas fragilidades técnicas e conseguissem resultados

satisfatórios no seu produto performativo, utilizando linguagem contemporânea (cf. Cage, 1973). A experimentação dos alunos acabou por ser bastante frutífera numa direção imprevista inicialmente no plano. Os alunos experimentaram o piano de uma forma que nunca antes tinham pensado, facto que os estimulou à exploração durante a improvisação.

Finalmente, após a experimentação livre ao piano por parte dos alunos, o desafio do exercício de improvisação foi retomado. Quanto à construção da improvisação, salientei a importância do desenvolvimento profundo de um número reduzido de ideias, em detrimento da apresentação fugaz de muitas. Efetivamente, o princípio da improvisação consiste na apresentação de motivos temáticos simples e no seu desenvolvimento em variações com crescente complexidade e distanciamento:

The secret of balance in music ultimately lies in the constant awareness of the transformation levels and the motion from foreground to background or the reverse. This awareness accompanies the composer constantly; without it, every foreground would degenerate into chaos.” (Schenker, 1979, p. 18)

Nas atividades de improvisação, os alunos desenvolveram peças de 1 a 2 minutos com noções mínimas de desenvolvimento de uma mensagem. Para confirmar a preocupação durante a performance com a comunicação de uma mensagem, solicitei a cada um uma explicação da motivação para a improvisação. A explicação seria então debatida em conjunto com comentários dos ouvintes, estabelecendo comparações entre as várias soluções propostas e criando mais hipóteses de interpretação do produto musical. O sucesso das reflexões e discussões em conjunto sobre os exercícios e as performances levou-me à sua implementação na totalidade das sessões, por verificar o seu potencial para modelagem e obtenção de *feedback* dos alunos. Alguns dos vídeos presentes no Anexo IV.2 (Exercício 1.3.) incluem as explicações dos alunos acerca das suas próprias improvisações ao piano.

1.3.Sessão 2 – Expressão Corporal

2.1 Movimentação individual pelo estímulo musical	20min
2.2 "Música - Movimento"	25min
2.3 "Movimento - Música"	25min
2.4 Movimentação coletiva pelo estímulo musical	_____
2.5 Sequência coreográfica	20min

Tabela 8 - Organização final da sessão 2

A segunda sessão do *workshop* teve como base o uso de movimento corporal como forma de expressão artística. Os vídeos correspondentes a esta sessão (cf. Anexo IV.2, Exercícios 2.1, 2.2 e 2.3) apresentam movimentações muito limitadas e estruturadas. O meu objetivo com a delimitação do uso de movimento deveu-se à tentativa de evitar a criação de personagens. Na possibilidade de executar movimentos livres, os alunos poderiam utilizar movimentos de forma a representar personagens, pessoas ou animais. Desta forma, a imaginação foi circunscrita à exploração pura do movimento em si.

Na primeira atividade, os alunos foram levados à improvisação com movimento corporal em sincronização com diferentes excertos musicais ouvidos. Para a inspiração musical, toquei secções de *Papillons op. 2* de Robert Schumann. A limitação dos movimentos foi divulgada e referida através de números (cf. Anexo 4.2, Exercício 2.1):

- 1 – apenas perna/pé;
- 2 – apenas braço/mão;
- 3 – apenas cabeça;
- 4 – tudo menos pernas/pés;
- 5 – tudo menos braços/mãos;
- 6 – tudo mas com um pé sempre fora do chão.

A limitação de movimentos faz com que os alunos procurem novas formas de explorar os únicos recursos que têm. Em comparação, no âmbito

musical, também é necessário procurar novas soluções para além do que é convencional, indo ao encontro de uma interpretação única.

Através da observação do vídeo, é possível verificar as variadas reações à atividade. Para uns, foi mais difícil obedecer aos três primeiros critérios, pela reduzida margem de variação; para outros, os três últimos critérios originaram confusão na coordenação das várias partes, não permitindo que se concentrassem num único ponto. O facto de ter solicitado aos alunos a execução dos três primeiros números de olhos fechados facilitou a sua expressão corporal, por se sentirem menos inibidos em relação ao grupo e por conseguirem manter-se mais focados na parte do corpo a explorar.

No exercício seguinte, solicitei aos alunos que tocassem uma peça do seu repertório. Porém, durante cada performance, um aluno diferente estaria a improvisar movimento, usando uma das limitações à escolha do exercício anterior (cf. Anexo IV.2., Exercício 2.2). Foi um desafio particularmente complexo para o grupo, por não se sentirem ainda à vontade com os movimentos sugeridos. Teria sido necessário praticar mais os diferentes movimentos para que se pudesse obter uma improvisação coordenada com o estímulo musical. Apesar disso, a prestação dos alunos foi melhorando com a repetição do exercício por diferentes membros, o que prova o sucesso da observação e da modelagem, para além da discussão coletiva após cada performance. Na maior parte dos casos, os alunos desconectavam da música ao entrar em movimentações demasiado complexas. A simplicidade mantém-nos confiantes no domínio do movimento, podendo assim disfrutar do estímulo musical. Idealmente, os alunos verificaram mudanças e contrastes no estímulo musical, sentindo-os através da própria expressão corporal.

No terceiro exercício, os papéis inverteram-se e a criação de sequências de movimentos deu origem a improvisações ao piano. Ficaram assim a perceber a possibilidade de integração de várias performances artísticas, pois a mesma mensagem poderá ser transmitida sob diferentes veículos de expressão artística. Puderam também desenvolver uma perceção analítica da performance, destacando os seus aspetos estruturantes mais relevantes e contrastantes, a fim de poder produzir a sua própria obra artística ao piano. Nas improvisações ao piano, utilizaram algumas técnicas abordadas na sessão anterior, embora tenha existido ainda algum receio nomeadamente face ao

teclado. A execução no teclado do piano baseou-se em escalas ascendentes e descendentes e acordes maiores, maioritariamente em Dó Maior. Este é um dado importante para o repensamento dos conteúdos das aulas de piano dos primeiros níveis de aprendizagem: a profusão de peças em Dó Maior e a insistência na reprodução de escalas enquanto única ferramenta técnica levam a que sejam os únicos elementos com que os alunos se sentem confortáveis a experimentar.

Ao plano original foi retirado o último exercício, por não apresentar utilidade na implementação com apenas quatro participantes, e acrescentada uma secção, aproveitando uma peça do repertório da aluna Dora. Esta atividade adicional serviu para estabelecer uma ponte mais direta dos exercícios de expressão corporal para o estudo de repertório pianístico. A Dora tocou uma Valsa ao piano, apesar de nem ela, nem o resto do grupo, saber o que era uma valsa. Por conseguinte, expliquei as características principais da valsa ao grupo através de um pequeno excerto coreográfico. Ao incluir os alunos na representação coreográfica da valsa, levei-os a identificar o compasso ternário, a sentir o apoio no primeiro tempo (sem acentuação brusca, em forma de *tenuto*) com flexão do joelho na perna de apoio e o relaxamento nos dois tempos seguintes com apoio apenas na ponta do pé. Deste modo, verificaram a utilidade da incorporação dos estilos e andamentos musicais para a compreensão da pulsação e do tempo.

Com esta sessão, os alunos reconheceram a importância da individualidade na interpretação musical. O contacto interpessoal permitiu verificar soluções diferentes de reflexão sobre uma única performance artística. A comunicação através da arte não é, portanto, objetiva e direta. É necessário procurar novos meios de inspiração para a interpretação em performance, para que se estimule a reflexão e a posterior interpretação do lado da audiência, despertando naturalmente o interesse na obra.

1.4.Sessão 3 – Expressão Dramática

3.1 Expressão dramática individual pelo estímulo musical	30min
3.2 "Música – Expressão Dramática"	60min
3.3 "Expressão Dramática - Música": notícias	30min

Tabela 9 - Organização final da sessão 3

O terceiro encontro com os quatro participantes foi dedicado à exploração da expressão dramática, numa estrutura semelhante à da sessão anterior com movimento. Pretendi que os alunos assumissem personagens e tentassem desenvolver enredos a partir de estímulos musicais, despertando para o potencial dramático do repertório pianístico e obtendo uma nova perspetiva (dramática) da música executada.

Os três exercícios planeados para a sessão foram implementados com sucesso. Os alunos pediram ainda, nesse dia, para prolongar as atividades durante meia hora em adição ao previsto, pois tinham disponibilidade para tal nesse dia. O facto de quererem aproveitar o tempo para participar nas sessões denota bastante interesse e curiosidade pelas atividades propostas. Deste modo, o segundo exercício, talvez o elemento-chave da sessão, foi explorado com maior profundidade, conferindo bastante tempo para experimentação dramática pelos alunos.

A primeira atividade, tal como no dia anterior, também envolveu música improvisada por mim ao piano, mas em vez de serem atribuídos diferentes tipos de movimento para os alunos explorarem, foram indicadas cenas dramáticas para serem desenvolvidas entre pares. As cenas, previamente determinadas, foram desenvolvidas unicamente por meio do estímulo musical, que assumiu completa manipulação das ações das personagens. A música deveria ser a banda sonora exata da cena, pelo que na existência de contrastes musicais deveriam surgir novos episódios na cena.

Foram realizadas quatro cenas com grupos diferentes, sempre ao som de improvisações ao piano. Procurei que as improvisações manifestassem períodos de continuidade de uma ideia e elementos de rutura brusca, a fim de

solicitar explicitamente a estabilidade ou a mudança em cena. À medida que os participantes foram praticando em cena e também observando da plateia, os objetivos do exercício foram-se tornando mais compreensíveis. As personagens com que os alunos se identificavam mais produziam os contrastes mais “realistas”. Nalguns casos, a dificuldade em encarnar o papel indicado impedia os alunos de realizarem mudanças eficientes em cena. O facto de contracenarem com um outro participante também constituiu um importante desafio, porque a direção da “rutura” estava dependente da forma de reação do outro participante. No final do exercício, os alunos conseguiam já proceder a análises bastante críticas da improvisação ao piano, detetando pontos de estabilidade e rutura no material musical.

O segundo exercício ocupou metade da sessão e correspondeu à parte essencial da sessão em análise. Nesta atividade, foi solicitado a um dos alunos para tocar uma peça do seu repertório. Seguidamente, os restantes alunos foram levados a imaginar uma cena dramática para a peça ouvida e a representar a mesma cena. O passo final foi a execução da peça pela segunda vez, depois do auxílio dos elementos dramáticos enquanto inspiração para a estrutura e para os contrastes dinâmicos. Todo o processo seria então repetido mais três vezes, até que todos os participantes tivessem tocado uma peça do seu repertório.

A facilidade de execução de uma atividade deste tipo está quase inteiramente dependente da inteligibilidade do material estruturante do repertório tocado. Das quatro peças executadas, houve uma (a do Joaquim) que ofereceu dificuldades acrescidas aos alunos, que tardaram a conseguir uma associação viável para transmitir com clareza a sua inspiração musical. Neste caso, tomei a liberdade de intervir no processo criativo, fornecendo-lhes um tema para exploração. A audição da peça do Joaquim fez-me estabelecer uma associação com peças contendo material semelhante de que já tinha conhecimento. Sendo o material musical parecido com canções de gôndola veneziana, ofereci-lhes essa indicação como tema para a improvisação dramática. Ainda assim, os alunos manifestaram grande dificuldade em destacar as mudanças estruturais da peça, algo que se deveu, a meu ver, ao nível superior de dificuldade técnica da peça em comparação com as restantes

ouvidas na sessão, correspondendo a uma maior quantidade de material musical para absorver.

Apesar da quebra de motivação dos participantes com o insucesso parcial na segunda atividade da sessão, julgo que devo considerar ter atingido os objetivos delineados. Através deste exercício consegui colocar nos alunos uma visão dramática da performance pianística. Os intérpretes das peças, durante a sua segunda execução, foram levados a pensar o seu repertório de forma dramática, estabelecendo associações com a estrutura musical e adaptando a sua forma de tocar à comunicação de uma mensagem, como se de uma situação cénica se tratasse.

Este momento (3.2) foi o ponto médio exato entre o início e o fim do *workshop*, servindo já como uma oportunidade para aplicar alguns dos conhecimentos adquiridos e das competências desenvolvidas diretamente na performance ao piano. Na discussão da interpretação das peças, obtive algum *feedback* informal dos alunos relativamente ao seu processo de aprendizagem de piano, que se constrói muitas vezes num dilema: a liberdade de interpretação do texto musical por parte dos alunos é muitas das vezes substituída por um exagero de indicações e orientações do professor. A “rigidez” (segundo os alunos) do professor na apropriação das peças ao estilo e à técnica desejáveis pode intercalar drasticamente o desenvolvimento de autonomia na interpretação musical, uma competência que deveria figurar como prioritária no ensino do piano. Neste exercício, tal como em todo o *workshop*, foram dadas oportunidades de exploração sem limitações à criatividade, para que os alunos “provassem”, em jeito de introdução, a autonomia na interpretação das peças, utilizando uma infinidade de recursos de inspiração e livres-associações. Todavia, a necessidade de um equilíbrio entre a individualidade e a apropriação às intenções do compositor foi discutida coletivamente em diversos momentos da semana.

O terceiro (e último) exercício conduziu a um processo inverso de associação. Foram apresentados aos alunos cinco estímulos dramáticos em forma de “notícia de jornal”. À vez, cada aluno teve de fazer uma improvisação ao piano, utilizando como inspiração um dos títulos de “notícia de jornal” à escolha, não o revelando ao resto da turma. Durante e após a improvisação, os restantes alunos deverão discutir os estímulos fornecidos em confronto com a

improvisação escutada, de forma a tentar decifrar a qual das “notícias” corresponderia a performance.

Foram feitas quatro improvisações ao piano para quatro dos cinco estímulos dados. Curiosamente, as duas primeiras foram decifradas rapidamente, enquanto as duas seguintes suscitaram dúvidas e obrigaram à repetição das improvisações. A justificação para a diferença nas reações poderá ter estado no nível de dificuldade dos estímulos dramáticos, que é impossível de controlar. No entanto, a repetição das improvisações obrigou os performers a procurar a comunicação da sua mensagem de forma mais eficiente, salientando com maior vigor o material temático inspirador. Houve, portanto, durante todas as improvisações, uma intenção clara de transmitir uma ideia extramusical ao público, que ultrapassou todas as preocupações técnicas ao piano.

A performance ao piano pelos alunos tinha o único objetivo de induzir os restantes membros em relação a uma determinada situação, em detrimento de outras. Com o fornecimento de várias hipóteses de resposta, o problema das divergências interpretativas foi reduzido. Para a performance, foi necessária uma grande capacidade de síntese de informação para recolher os aspetos mais importantes de uma ideia e destacá-los na improvisação. Para além disso, a tentativa de comunicação exigiu clareza da mensagem e uma atitude convincente, duas características também extremamente importantes para uma performance artística. Para nos tornarmos convincentes, devemos saber o máximo de informação contextual sobre as ideias a comunicar (por exemplo, o contexto sociocultural de uma peça ou de um compositor na performance ao piano). Só se consegue uma clara transmissão de ideias para o público se nós, enquanto performers, tivermos as ideias que queremos transmitir claramente estipuladas.

Este derradeiro exercício da terceira sessão revelou-se, portanto, bastante importante como introdução à improvisação, pela sua forte componente de desenvolvimento temático e síntese de elementos. Para além disso, o facto de se discutir as respostas de modo coletivo proporcionou o envolvimento da totalidade do grupo durante todo o tempo, favorecendo a sua união e a integração do elemento menos conhecido do grupo (Joaquim, tal como referido no questionário inicial).

1.5.Sessão 4 – Narrativa e Performance

4.1 Narrador	60min
4.2 "Narrativa – Performance - Narrativa"	30min

Tabela 10 - Organização final da sessão 4

A quarta sessão do *workshop* foi dedicada à narrativa. Após as experiências de expressão dramática, os alunos estariam preparados para definir de forma mais estruturada as histórias e enredos criados. Nesta sessão, continuei a explorar a incorporação de personagens, embora com um cuidado maior sobre a estrutura das narrativas (os enredos das cenas dramáticas). Os alunos foram postos à prova na sua capacidade de desenvolvimento lógico de uma história, conseguindo estabelecer nexos entre personagens e ações muito distintas.

Durante uma hora, cada aluno foi desafiado a contar uma história entre personagens absurdamente distintas (ex.: objetos, animais, pessoas) e a atingir um enredo lógico com interação de todos os elementos em cena. Para melhor visualização da cena narrada, os restantes alunos funcionaram como personagens (não-falantes) em cena, sendo as suas ações completamente manipuladas pela voz do “narrador”. Dado o reduzido número de participantes, por alguns momentos tomei eu o papel de narrador, para que todos os alunos interagissem em cena. Os alunos narradores deveriam construir introduções, desenvolvimentos e conclusões para as suas histórias, colocando em contracena todas as personagens. No final de cada exercício, procedi a uma discussão coletiva para analisar a história criada e outras variantes possíveis de interpretação.

Os alunos necessitaram de algum tempo para compreender as premissas do jogo e para intercalar as narrações com as dramatizações. Nas primeiras tentativas, as histórias ficaram demasiado longas e sem estruturação clara. À medida que se discutiam os objetivos do jogo, os alunos começaram a definir mais inteligivelmente as diversas partes da história e a sintetizar mentalmente as interações principais que queriam produzir.

O exercício serviu para trabalhar também a presença dramática dos alunos em palco. A tendência frequente durante a atividade era para as personagens não-intervenientes num determinado momento “desligarem”, apesar de continuar em cena. Apenas o ator mencionado nas falas do narrador tentava assumir corporalmente a personagem que lhe foi atribuída. Ao aperceber-me destes casos, tornou-se evidente que era necessário consciencializar os alunos de que o público deveria perceber a história e as personagens como se não existissem as falas do narrador. Apesar de parecer algo complexo de se estabelecer, o grupo em cena começou a fazer um esforço por salientar de forma mais óbvia as características das suas personagens. Contudo, a incorporação dos objetos, animais ou pessoas manteve-se muito rudimentar. Seria necessária uma experiência mais duradoura com a incorporação de personagens, para que se obtivessem resultados mais satisfatórios. No entanto, os alunos despertaram para a necessidade de autoanálise e de consciência da sua presença em palco, algo sobre o qual poderão eventualmente refletir durante a performance pianística.

O terceiro jogo previa uma situação cénica executada por três elementos do grupo, com personagens previamente atribuídas, em que o desenrolar do enredo seria interrompido (ao som de “STOP”) para a substituição de uma personagem e introdução de um novo elemento em cena. Deste modo, estariam sempre três elementos em cena, mas sempre com uma nova personagem entre eles, sendo preciso criar um nexos narrativo para integrar o novo elemento.

Apesar das visíveis melhorias no trabalho colaborativo e nas interações, o segundo exercício da sessão voltou a exhibir profundas dificuldades na manutenção de uma consciência dramática em cena. Por exemplo, os congelamentos de cena (“STOP”), quando se introduzia um novo elemento com uma nova personagem, em substituição de outro, envolviam demasiadas explicações da minha parte para um novo contexto de cena. Ainda que procurasse apenas mencionar a nova personagem, os alunos viam-se na necessidade de discutir fora de cena a forma mais lógica de articulação do novo elemento na narrativa. Efetivamente, neste jogo, as quebras de cena frequentes provocaram a incompreensão dos enredos e o insucesso geral no desenvolvimento de estruturas narrativas. Mais uma vez, tal como no primeiro

jogo, a dificuldade de se manter “na mente” das personagens incorporadas foi o elemento crucial de impedimento de desenvolvimento fluido das histórias. Personagens porventura mais “excêntricas”, e por isso mais fáceis de representar pelo seu caráter absurdo, foram porém as piores para incorporação, muito por causa da inibição dos alunos em manifestar comportamentos extremos e distantes da sua personalidade durante um longo período de tempo.

Nesta sessão, os alunos tiveram de representar objetos e animais (ex. cadeira, peixe, etc.), uma experiência que não é rápida de assimilar. Este tipo de situações estimula enormemente o pensamento criativo e a autoanálise, pois os alunos devem pensar no modo de comportamento físico e psicológico das suas personagens, tal como nas suas possíveis ações e reações. A consciencialização das personagens obteve melhoramentos com a introdução dos “objetivos de cena”, um princípio fundamental na formação dramática (cf. “superobjetivo” de Stanislavski, 2008a). A manutenção da personagem em cena foi auxiliada pela presença mental de um objetivo de cena, ou seja, cada aluno com uma personagem devia ter um objetivo principal no enredo, justificando todas as suas ações com o desejo de alcançar esse objetivo principal. A concentração num único objetivo tornou as ações em cena mais naturais e autênticas, contribuindo de forma surpreendente para a compreensão da presença dramática dos alunos.

O reduzido número de alunos impediu a associação dos jogos de narrativa a experimentações musicais. As dificuldades manifestadas pelos alunos na criação de narrativas estruturadas levou-me também a rever para as implementações seguintes do projeto a planificação desta sessão em concreto. A existência de uma maior variedade de jogos mais “básicos” poderá auxiliar à compreensão da estrutura narrativa, não criando interferências com dificuldades de conceção dramática pelo menos na fase introdutória. Um outro fator de insucesso das atividades está também na consciência da presença em palco pelos alunos, algo que é fundamental para qualquer performer. O facto de “destruírem” as cenas frequentemente com comentários paralelos e questões permite concluir que não assumem as improvisações artísticas como performances. Esta questão foi, contudo, trabalhada em todas as sessões, conferindo às improvisações, quer dramáticas, quer pianísticas, um estatuto performativo.

1.6.Sessão 5 – Exploração Criativa do Som

5.1 Exploração das propriedades do som	_____
5.2 Contrastes sonoros e movimento	_____
5.3 Contrastes sonoros e expressão dramática	_____
5.4 Contrastes sonoros e narrativa	_____
Exploração criativa do repertório	80min
5.5 Questionário final	10min

Tabela 11 - Organização final da sessão 5

A planificação da última sessão sofreu uma alteração total dos seus componentes. Após solicitação dos alunos, e depois da análise das sessões anteriores, considerei oportuno e essencial realizar uma aplicação mais direta de todos os elementos do *workshop* à performance pianística, utilizando as peças do repertório dos alunos. Deste modo, a última sessão constituiu uma espécie de *masterclass*, onde foram ouvidas as peças de cada aluno e foram dadas orientações, em conjunto com os restantes alunos, para melhorar a execução e a interpretação das peças. No final da sessão, foi preenchido o questionário final do *workshop*, para reflexão sobre o percurso das sessões e para fornecimento de *feedback* para futuras implementações.

Os elementos de cada peça foram analisados em conjunto com todos os membros do grupo, para que se discutissem possíveis abordagens interpretativas da peça, estimulando o pensamento criativo e crítico em todos em simultâneo. Cada aluno tocou à vez uma peça do seu repertório. Vinte minutos foram concedidos para a performance e análise de cada uma das quatro peças ouvidas. Na análise às peças, foram criadas narrativas, cenas dramáticas e sequências de movimento para auxiliar a inspiração e associação. Todos os alunos desempenharam papéis importantes na interpretação de cada uma das peças. Foi, de facto, o exercício mais importante de interação e esforço colaborativo, pois desenvolveu-se uma aprendizagem coletiva em torno de produtos performativos. Os intérpretes das peças, ao experienciarem os diversos elementos performativos criados em torno do seu repertório,

obtiveram ferramentas variadas para refletir sobre as suas peças e conceder-lhes uma visão interpretativa pessoal, em síntese de todos os estímulos assimilados. Ainda que fosse difícil para os alunos modificar completamente as peças nos vinte minutos dedicados ao efeito, levaram para casa a motivação e as orientações necessárias para produzir melhorias no produto performativo e na sua prática pianística a longo prazo.

As ideias imaginativas primárias dos alunos, no começo das sessões, limitam-se à associação de tonalidades Maiores a um caráter alegre e tonalidades menores a um caráter triste. Contudo, após um percurso intenso de descoberta empírica, os alunos ultrapassaram as preconcepções básicas e adquiriram novas maneiras de pensar o material artístico, não só pela sua mensagem direta, mas também por aquilo que lhes faz sentir pessoalmente. O *brainstorming* de soluções interpretativas desenvolvido nesta última sessão permitiu obter referências dos alunos a conceitos como “monótono”, “enérgico”, “calmo”, “repetitivo” e “exagerado” nos comentários às peças escutadas, transcendendo a dualidade básica “alegre/triste”. São também comentários analíticos mais objetivos, que evidenciam uma consciência mais profunda do material musical, que pode, por sua vez, originar explorações criativas com mais significado, mais convincentes.

Nesta fase de aprendizagem de piano, os alunos não são ainda capazes de criar situações de contraste nas suas peças, obedecendo meramente a indicações do professor dentro das suas limitações técnicas. Com os exercícios desenvolvidos neste *workshop*, julgo ter promovido novas ferramentas para repensar o estudo regular do piano, tornando-o num momento criativo de experimentação, em direção à interpretação. Se os alunos construírem uma mensagem para transmitir, farão um esforço, durante a performance, para a comunicar ao público, destacando materiais musicais através de contrastes dinâmicos e de articulação e concentrando-se em aspetos expressivos, em detrimento de limitações técnicas.

1.7. Questionário final

O questionário final, preenchido na última parte da última sessão, serviu para obter um panorama geral sobre as preferências dos alunos e verificar a sua consciência quanto à utilidade dos exercícios propostos. Tendo em conta os destinatários dos questionários, procurei que as questões não fossem demasiado exaustivas ou complexas. Constituíram apenas uma oportunidade para os alunos manifestarem a sua opinião, não pretendendo examinar detalhadamente tudo o que foi feito no conjunto das sessões.

Tendo em conta que o laboratório 1 contou com apenas quatro participantes, os resultados dos questionários são apresentados neste documento de forma individual. Mais do que a estatística coletiva, importa a opinião pessoal de cada um dos membros do grupo interveniente. As respostas foram transcritas e corrigidas ortograficamente nesta secção, apesar de os originais constarem do Anexo IV.1. Tomei a liberdade de destacar, a verde, a enumeração de sessões ou exercícios em específico, e a amarelo, os argumentos principais das respostas.

	Isabel	Dora	Joaquim	Mafalda
1ª sessão - Comunicação Interpessoal	Muito divertida	Muito divertida	Divertida	Muito divertida
	Útil	Útil	Útil	Útil
2ª sessão - Expressão Corporal	Divertida	Muito divertida	Divertida	Muito divertida
	Útil	Útil	Muito útil	Útil
3ª sessão – Expressão Dramática	Muito divertida	Muito divertida	Muito divertida	Muito divertida
	Muito útil	Muito útil	Útil	Muito útil
4ª sessão – Narrativa e Performance	Muito divertida	Muito divertida	Muito divertida	Muito divertida
	Muito útil	Útil	Muito útil	Muito útil
5ª sessão – Exploração Criativa do Som	Divertida	Divertida	Divertida	Divertida
	Muito útil	Muito útil	Muito útil	Muito útil

Tabela 12 - Questionário final, quadro 1

Para a obtenção das preferências e da opinião dos alunos participantes quanto à utilidade de cada uma das sessões, utilizei escalas de Likert com

cinco níveis (uma de “Muito aborrecida” a “Muito divertida”, e outra de “Nada útil” a “Muito útil”). Na tabela, os valores máximos (Muito divertida/muito útil) aparecem com uma cor mais escura que os restantes. Não houve nenhuma resposta abaixo do quarto nível (divertida/útil).

Os alunos demonstraram unanimidade ao considerar a última sessão (síntese de conhecimentos) das menos divertidas mas das mais úteis. Esta sessão foi desenrolada em estilo-*masterclass*, quebrando a rotina dos jogos para uma aplicação mais direta das competências adquiridas à performance pianística. Por outro lado, a primeira sessão, que serviu principalmente para desinibição e conhecimento do grupo, tal como para o estabelecimento das primeiras interações, foi considerada unanimemente das menos úteis do conjunto, embora das mais divertidas.

Os restantes resultados comprovam o sucesso dos jogos dramáticos na integração de narrativas e dramatizações e na adaptação à improvisação ao piano. Por outro lado, demonstram uma menor identificação do grupo com a Expressão Corporal, cujos exercícios propostos não se adequaram tão bem ao conjunto de participantes.

Ordem de preferência				
	Isabel	Dora	Joaquim	Mafalda
1 (sessão de que mais gostou)	Narrativa e Performance	Expressão Dramática	Narrativa e Performance	Comunicação Interpessoal
2	Comunicação Interpessoal	Expressão Corporal	Expressão Dramática	Narrativa e Performance
3	Expressão Dramática	Comunicação Interpessoal	Comunicação Interpessoal	Expressão Dramática
4	Exploração Criativa do Som	Narrativa e Performance	Exploração Criativa do Som	Expressão Corporal
5 (sessão de que menos gostou)	Expressão Corporal	Exploração Criativa do Som	Expressão Corporal	Exploração Criativa do Som

Tabela 13 - Questionário final, quadro 2

Os resultados obtidos neste segundo quadro foram bastante interessantes, na medida em que não houve nenhum par de respostas iguais. Cada aluno colocou uma ordem de preferência das sessões diferente, o que prova a abrangência dos conteúdos e a sua adaptabilidade a diversos tipos de personalidades. A tabela mostra uma clara alternância no pódio das favoritas entre as sessões 1, 3 e 4, enquanto as sessões 2 e 5 são relegadas para o fundo. Exceção deve ser feita à aluna Dora que, devido ao seu contacto com Ballet Clássico, mostra clara identificação com os exercícios relacionados com movimento.

Questão 1		
Em qual das sessões sentes que aprendeste mais coisas que poderás aplicar ao piano? Porquê?		
Nome fictício	Resposta dada	Interpretação
Isabel	Na Exploração Criativa de Som , porque estivemos a ver as nossas músicas e como as podemos melhorar “cantando ou imaginando uma história”.	Aplicação direta ao repertório de novas formas de estudo e análise de repertório; reconhecimento de novas perspetivas e abordagens musicais; trabalho sobre o pormenor enquanto aperfeiçoamento.
Dora	Na quinta sessão eu acho que aprendi mais coisas porque o professor me esteve a explicar como conseguir aperfeiçoar as músicas e tocá-las com mais cuidado .	Maior consciência das competências em desenvolvimento com a aplicação direta ao repertório; trabalho sobre o pormenor enquanto aperfeiçoamento.
Joaquim	Foi na sessão 5 . Porque ajudou-me na interpretação das peças. Também me ajudou a entender mais sobre	Maior consciência das competências em desenvolvimento com a aplicação direta ao piano;

	a forma de tocar.	novas formas de estudo e análise de repertório.
Mafalda	Na 5ª sessão porque de certeza que vai mudar muito a minha maneira de tocar e vou olhar para a música de maneira diferente.	Novas formas de estudo e análise de repertório; reconhecimento de novas perspetivas e abordagens musicais.

Tabela 14 - Questionário final, quadro 3

Todos os alunos referiram a última sessão enquanto síntese para assimilação dos conhecimentos desenvolvidos durante o conjunto total. Os participantes mencionam a obtenção de novas perspetivas e abordagens musicais, aplicáveis tanto na performance como no estudo do piano, podendo constituir ferramentas fundamentais a longo prazo para transformar a sua aprendizagem musical.

Questão 2		
Quais foram as maiores dificuldades que tiveste a participar nestes jogos? Porquê?		
Nome fictício	Resposta dada	Interpretação
Isabel	Na Improvisação Dramática (música do Joaquim) pois nas restantes senti-me mais à vontade.	Dificuldades pontuais na dramatização de excertos musicais.
Dora	As minhas maiores dificuldades foram na improvisação dramática da música do Joaquim e em algumas improvisações no piano.	Dificuldades pontuais na dramatização de excertos musicais; dificuldades pontuais na improvisação ao piano.
Joaquim	As minhas maiores	Dificuldades na atenção a

	dificuldades foram a atenção que tive em alguns dos jogos de representação , pois era necessário estar com atenção à música que estava a ser tocada e à representação .	dois estímulos diferentes em simultâneo.
Mafalda	Na improvisação dramática (música do Joaquim) pois não sabia como desenrolar a história .	Dificuldades pontuais na dramatização de excertos musicais; dificuldades no desenvolvimento de aspetos narrativos.

Tabela 15 - Questionário final, quadro 4

Todas as alunas mencionaram um exercício (3.2. “Música-Expressão Dramática”) no qual deveriam criar uma cena dramática para apresentar em simultâneo com uma peça do Joaquim. O facto de não se terem identificado com a peça fez com que as alunas não conseguissem obter inspiração para a representação, tendo atrasado o desenrolar da atividade. Outras dificuldades mencionadas foram improvisações ao piano, naturalmente desafiantes pela inexperiência da turma, e a articulação entre a performance pianística e a dramatização, pelo excesso de estímulos artísticos a que não estão ainda habituados.

Questão 3		
Achas que ajudou a melhorar a tua forma de tocar as peças ao trabalhá-las em grupo? Porquê?		
Nome fictício	Resposta dada	Interpretação
Isabel	Sim, porque vejo as coisas de uma forma diferente e pude ouvir diferentes opiniões .	Reconhecimento de novas perspetivas e abordagens musicais; valorização da obtenção de <i>feedback</i> dos restantes membros do grupo.

Dora	<i>Sim, porque todos dizíamos aquilo que cada um podia melhorar e aquilo que estava mal.</i>	Importância da heteroavaliação; valorização da obtenção de <i>feedback</i> dos restantes membros do grupo.
Joaquim	<i>Sim, acho, porque ajudou ouvir as músicas dos colegas e aproveitar as dicas dadas pelo professor a eles para melhorar a execução das peças.</i>	Modelagem através das experiências observadas em grupo.
Mafalda	<i>De certa forma sim porque tinha dicas de várias pessoas e assim consegui arranjar estratégias para aperfeiçoar as minhas peças.</i>	Reconhecimento de novas perspetivas e abordagens musicais; importância da heteroavaliação; valorização da obtenção de <i>feedback</i> dos restantes membros do grupo.

Tabela 16 - Questionário final, quadro 5

Todos os alunos valorizaram a interação nas sessões, enquanto contributo para a modelagem e para a avaliação dos próprios produtos performativos. Inconscientemente, os alunos puderam desenvolver em todos os exercícios o seu espírito crítico e argumentativo, formulando opiniões acerca do que faziam e do que viam outros fazer.

Questão 4		
Quais foram as coisas mais importantes sobre piano que aprendeste neste <i>workshop</i> ?		
Nome fictício	Resposta dada	Interpretação

Isabel	<i>Foram que não é necessário saber as notas mas também temos de dar importância às dinâmicas, o que aquela música quer transmitir...</i>	Valorização de aspetos expressivos nas obras musicais; importância da comunicação da mensagem artística.
Dora	<i>Que devemos tocar inventando histórias de acordo com a música.</i>	Novas formas de estudo e análise de repertório.
Joaquim	<i>As coisas foram a expressividade na execução e o balanço que cada música possui.</i>	Valorização de aspetos expressivos nas obras musicais; reconhecimento da presença de movimento em música.
Mafalda	<i>Que tocar piano não é só tocar as notas todas certinhas mas também sentir a música e tentar interpretá-la.</i>	Valorização de aspetos expressivos nas obras musicais; importância da comunicação da mensagem artística.

Tabela 17 - Questionário final, quadro 6

Os alunos mencionaram diversos aspetos de aprendizagem constatados ao longo das sessões. Entre eles, a procura de contrastes dinâmicos e expressivos na performance pianística, pela verificação de contrastes nas narrativas, no movimento e nas dramatizações. O “balanço” foi também destacado, pois foi abordada em aula a necessidade de sentir a pulsação entre compassos, de forma a estruturar as peças no seu todo. Por último, os alunos apreciaram as novas dicas para compreensão das peças, procurando sugestões para inspiração noutras áreas artísticas.

Questão 5

Se tiveres mais alguma coisa a comentar/criticar/sugerir sobre o *workshop*, escreve aqui:

Nome fictício	Resposta dada	Interpretação
Isabel	<i>Gostei bastante, não era disto que estava à espera, fiquei surpreendida, não tenho críticas e sugiro que se repita para o ano.</i>	Superação das expectativas; desejo de repetição do projeto.
Dora	_____	
Joaquim	_____	
Mafalda	<i>Foi um máximo e devíamos repetir!</i>	Desejo de repetição do projeto.

Tabela 18 - Questionário final, quadro 7

O laboratório 1, apresentado aos encarregados de educação enquanto “Expressão Dramática como Ferramenta Criativa na Performance Pianística”, um estudo académico, não promoveu *a priori* expectativas motivadoras para os alunos participantes. Contudo, alegro-me por verificar que os alunos saíram satisfeitos e motivados da experiência. Dois dos participantes estiveram também envolvidos nos dois laboratórios seguintes. Os outros apenas não estiveram presentes por indisponibilidade.

2. Laboratório 2

Sessão 1 – Comunicação Interpessoal	18 dez. 10-12h
Sessão 2 – Expressão Dramática	18 dez. 14-16h
Sessão 3 – Movimento	19 dez. 10-12h
Sessão 4 – Narrativa	20 dez. 10-12h
Sessão 5 – Performance Criativa	21 dez. 10-12h

Tabela 19 - Organização final do laboratório 2

A segunda implementação do *workshop* ocorreu de 18 a 21 de dezembro de 2013. As sessões foram prolongadas desta vez para duas horas de duração cada, pois verifiquei no laboratório 1 que seria possível manter os níveis de concentração dos alunos durante mais algum tempo em cada sessão, podendo assim explorar um maior número de atividades. Por motivos de disponibilidade do espaço, as duas primeiras sessões foram realizadas no mesmo dia, enquanto as restantes se espalharam pelo resto da semana. Esta nova calendarização funcionou muito melhor para a aquisição de conhecimentos e competências por parte dos alunos. A sessão introdutória é assimilável de forma mais simples, portanto fez sentido realizar mais uma sessão no dia, para que o grupo se ficasse a conhecer bem. Daí em diante, justifica-se também a realização de uma sessão por dia, para que os alunos tenham tempo de refletir sobre os diversos temas e consigam discernir os diversos grupos de exercícios experienciados. Como é possível verificar na tabela acima, a organização temática é bastante semelhante à do laboratório 1. Contudo, pelas semelhanças verificadas entre a exploração de Expressão Dramática e de Narrativa, resolvi separar ambas com a sessão de Movimento, conseguindo maior variedade entre sessões. A última sessão foi denominada por Performance Criativa por funcionar como preparação de um produto performativo, introduzindo de certo modo o laboratório 3, nesta altura já planeado.

O laboratório 2 surge como uma reimplementação do estudo, não enquanto *follow-up* oficial, pois os participantes alteraram-se, mas como uma

nova oportunidade para testar a estrutura e os conteúdos do *workshop*. O facto de poder incluir o projeto no Plano de Atividades da escola permitiu também relacioná-lo com a minha Prática de Ensino Supervisionada, em conjunto com três outros membros do Núcleo de Estágio que colaboraram na administração do projeto. A escala do projeto aumentou também com a oportunidade de realização de uma segunda parte do *workshop* no mesmo ano letivo, com o objetivo de preparação de uma apresentação a encarregados de educação.

O novo *workshop*, já sem a carga oficial de “estudo académico”, teve uma adesão maior, chegando ao número de participantes inicialmente desejado. Os dez participantes inscritos eram alunos de piano da escola, matriculados entre o 2º e o 4º grau. Dois dos participantes também estiveram presentes no laboratório 1, sendo que os outros dois apenas não participaram por indisponibilidade de tempo. As premissas do *workshop* foram relativizadas em relação ao laboratório 1, não havendo desta vez a exigência de assiduidade total aos alunos nem o preenchimento de questionários. O facto de poder trabalhar com um número de alunos substancialmente maior do que da vez anterior, permitiu reformular completamente a estrutura das sessões, podendo trabalhar melhor com enfoque nas atividades de grupo. Os exercícios foram assim menos individualizados, permitindo maior interação e colaboração com o grupo todo, algo imprescindível para a formação dramática e algo complementar às aulas de piano, por si só já bastante individualizadas.

Tendo em conta o alargamento do *workshop* para o dobro do número das sessões, foi-me possível explorar os jogos dramáticos da forma que desejava. Este laboratório 2 teve portanto uma enorme componente lúdica, trabalhando as competências dos alunos sempre sob a forma de jogos interativos. Os participantes ficaram portanto naturalmente motivados para a reposição do projeto (laboratório 3). Tendo em vista esta reposição, foi possível realizar muitos jogos, cujo objetivo principal era apenas a desinibição e a interação em grupo. Estas duas competências tinham-se revelado como primordiais no laboratório 1 para o sucesso das atividades coletivas, pelo que as tornei prioritárias também no laboratório 2. Apesar do forte aspeto lúdico dos jogos dramáticos, fui sempre alertando para as competências desenvolvidas em cada um dos jogos, e os alunos demonstraram nas entrevistas informais do laboratório 3 (cf. Laboratório 3) que encontraram utilidade nos jogos em que

participaram. No fundo, os conteúdos trabalhados foram similares aos do laboratório 1, porém com jogos mais rápidos de assimilar e dominar, o que possibilitou também uma maior variedade de atividades nas sessões. A improvisação ao piano desempenhou um papel mais secundário nas novas sessões, porque o grupo também era maior, apesar de terem sido facultadas instruções e ferramentas suficientes para os alunos começarem a experimentar livremente durante o seu estudo de piano.

A opção por jogos mais rápidos e simples de assimilar facilitou a exploração das competências nas diferentes áreas. Na primeira sessão manteve-se o objetivo da desinibição e da interação do grupo total. Na presença de um grupo maior do que no laboratório 1, os alunos demonstraram inesperadamente menor timidez na participação nos desafios propostos. O facto de alguns membros se conhecerem já de outras atividades da escola permitiu uma predisposição inicial para o jogo e para as novas atividades.

Na segunda sessão, a existência de um grupo maior foi fundamental para a exploração de jogos dramáticos, que normalmente exigem um número considerável de participantes para se poder observar a inserção de cada um no grupo. Foi particularmente interessante verificar que o grupo rapidamente se uniu e colaborou de igual forma entre todos os membros na participação nos desafios. A turma continha alunos com diferentes níveis de aprendizagem de piano e membros menos conhecidos do grupo geral. Contudo, todos conseguiram uma integração satisfatória, ajudando-se mutuamente na execução das tarefas propostas.

A terceira sessão, relacionada com expressão corporal, permitiu verificar aqueles que se identificam menos com a exploração de movimento, tal como no laboratório 1. Porém, foi também interessante observar a participação empenhada de toda a turma nos jogos iniciais que, apesar de envolverem exploração espacial, não evidenciam uma aplicação direta de movimento coreográfico. Nesta parte do *workshop* começámos a construir um elemento performativo que seria depois reutilizado no laboratório 3. A frequência de valsas e *minueti* no repertório dos alunos permitiu a elaboração de sequências coreográficas em compasso ternário, para articulação com a execução das peças dos alunos. Este momento constituiu a primeira aplicação direta dos

exercícios do *workshop* à performance pianística, a qual inspirou visivelmente o grupo para as atividades seguintes.

Tal como referido no segmento dos procedimentos metodológicos, a sessão das narrativas baseou-se na estruturação da narrativa formulada por Adams (2007). Dada a sua sintetização simples da constituição da narrativa, os alunos conseguiram facilmente captar as diversas partes da história, que viriam a ser a base das improvisações ao piano (Introdução, Desenvolvimento, Conclusão; ou Exposição, Desenvolvimento, Reexposição). Em relação ao laboratório 1, os alunos conseguiram desta vez, através da variedade de atividades propostas, compreender esta forma básica de construção de narrativas, interiorizando-a de forma sólida para a aplicação em improvisações estruturadas ao piano.

A síntese do *workshop* foi realizada na última sessão de forma diferente do laboratório 1, dado o aumento do número de participantes. Uma parte considerável foi aproveitada para a execução de alguns dos jogos preferidos pelos alunos, a pedido dos mesmos. Nesta fase pude observar o seu domínio das atividades e a aquisição de fluência satisfatória no seu desenvolvimento. A outra parte da sessão foi finalmente dedicada à performance em si. Não podendo analisar todas as peças da turma, foram selecionadas algumas para exploração e construção de elementos performativos. A seleção foi feita por mim, em discussão com os alunos, de acordo com a sua potencialidade de articulação com outras peças, a sua temática/o seu carácter, e a complexidade do conteúdo. Continuámos a exploração de sequências coreográficas iniciada na sessão 3, aproveitando os movimentos para articulação com diferentes peças de métrica semelhante. Em último lugar, selecionei o primeiro andamento da sonata K. 310 de W. A. Mozart, constante do repertório de uma aluna de quarto grau, pelo seu conteúdo claramente estruturado e em muito semelhante à estrutura das narrativas elaboradas durante o *workshop*. Neste momento conseguimos aproveitar ferramentas de todas as sessões para a articulação de diversas formas de expressão interartística para comunicação de uma mensagem musical. Esta ideia seria posteriormente aproveitada também no laboratório 3, com maior profundidade.

3. Laboratório 3

Exploração criativa do piano
Improvisação estruturada
Sequência coreográfica
Narrativa dramatizada
Expressão interartística de mensagem musical

Tabela 20 - Elementos performativos desenvolvidos durante o laboratório 3

A terceira implementação do projeto, ou a segunda parte do *workshop* “Piano Criativo”, ocorreu de 7 a 10 de abril de 2014. As cinco sessões tiveram a mesma duração do laboratório 2 (duas horas), apesar de terem sido acrescentados mais dois momentos – um ensaio geral e a apresentação final.

A calendarização não foi a melhor, pois ao fim do dia 9 de abril estavam apenas concluídos três de sete momentos, pelo que uma grande parte da apresentação foi criada no próprio dia. Os alunos mencionaram a exigência do último dia de ensaios (cf. Análise das entrevistas informais), e é possível observar nos vídeos registados da apresentação algumas quebras de concentração nas performances. No entanto, a grande motivação dos alunos na concretização da apresentação manifestou-se na energia e empenho demonstrados ao longo do último dia.

A última semana de *workshop* contou com onze participações, acrescentando uma aluna ao grupo de participantes do laboratório 1. A inclusão do novo elemento não atrasou nem afetou negativamente o desenvolvimento das atividades.

Após o laboratório 2, refleti sobre as possibilidades de obter elementos performativos a partir das atividades desenvolvidas, e acabei por destacar cinco tipos de experimentação artística (em evidência no início desta página) que demonstram, de certo modo, todo o processo criativo do *workshop*. O destaque destes cinco tipos de exercícios foi essencial enquanto fio condutor da preparação para a apresentação, ainda que tenha tentado que não colocassem em risco a livre experimentação. Dada a escassez de tempo para

a preparação de cinco momentos performativos diferentes, foi necessário que eu próprio interviesse na experimentação, sugerindo motes inspiradores para a orientação dos alunos.

Exploração criativa do piano

Registo-vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=VQoPc7GbJH0>

<https://www.youtube.com/watch?v=1PNbr4FGAr8>

<https://www.youtube.com/watch?v=WDZsytZyYgc>

Durante os laboratórios anteriores, fui apresentando aos alunos durante as sessões diferentes possibilidades de exploração sonora ao piano. Desde a utilização do objeto físico enquanto material percussivo, à dedilhação das cordas e ao uso de diferentes posições de mão para a obtenção de efeitos não-tradicionais. Estas técnicas de execução, novas para os alunos, tinham como objetivo serem aplicadas na improvisação ao piano.

Na pesquisa de material pedagógico para a aprendizagem das técnicas pianísticas da linguagem contemporânea, considerei a obra *Játékok* de György Kurtág (1979) como um exemplo perfeito para abordagem no contexto do *workshop*, já que *Játékok* (“jogos” em húngaro) contém uma série de peças curtas de iniciação para piano, escritas porém com um formato nada convencional:

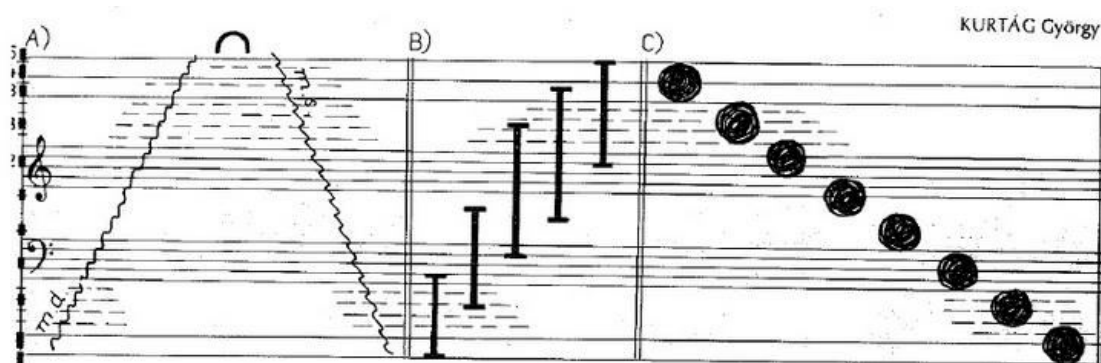


Figura 8 - *Játékok* - Basic elements.

A linguagem utilizada pelo compositor é propositadamente ambígua, possibilitando ao aluno e ao professor a exploração criativa de diferentes

técnicas e sonoridades ao piano, pela interpretação pessoal das ilustrações do compositor. A performance destas peças é portanto sempre única, variando consoante as apreciações pessoais e possibilitando uma flexibilidade considerável de ritmo e notas que leva a um pensamento de improvisação.

De forma a estruturar a exploração por parte dos alunos, designei uma peça a cada um dos alunos, de forma aleatória. Ao todo, foram escolhidas nove peças, sendo que uma delas é dividida entre dois performers e outra é executada a quatro mãos (incluindo, portanto, a totalidade dos participantes do laboratório 3). A seleção do repertório obedeceu a critérios de semelhança de duração entre todas as peças, simplicidade das ilustrações (levando a explorações mais concretas) e variedade de elementos.

A aprendizagem destas peças constituiu algo extremamente inovador para os alunos, que obtiveram uma nova perspetiva sobre o repertório pianístico. A análise e a preparação do material foram feitas em aula, com a separação da turma em pequenos grupos de alunos, orientados por professores estagiários diferentes, de forma a rentabilizar o tempo das sessões. Contudo, os alunos puderam assistir a análises de outras peças dos alunos pertencentes ao mesmo grupo, obtendo uma experiência coletiva de descoberta de repertório contemporâneo. Os professores presentes na sessão (membros do Núcleo de Estágio) deram toda a liberdade aos intérpretes na decodificação do texto, apesar de efetuarem sugestões pontuais para a apropriação das ideias do grupo à performance prevista. Após algum receio inicial na operação de algumas técnicas menos usuais, a turma acabou por se divertir na construção das peças, não evidenciando qualquer repulsa pelo resultado sonoro produzido. Este dado permite concluir que os alunos não se sentem “assustados” pelo som atonal e pelos estilos de composição modernos, vendo-os como novos desafios e novos “jogos” para exploração.

A apresentação aos encarregados de educação demonstrou também a estes a potencialidade do instrumento piano para além do repertório tradicional, instigando curiosidade em todos os espectadores. A obra de Kurtág será certamente tida em conta para a implementação de futuros *workshops*, por constituir um modelo de aplicação de ferramentas criativas na performance pianística.

Improvisação estruturada

Registo-vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=M43gyMRbcvU>

Manifestei, durante este laboratório 3, o desejo de incluir um momento de improvisação na apresentação final do projeto. Porém, devido a escassez de tempo e necessidade de tornar a apresentação compacta, optei por construir um momento coletivo de improvisação, envolvendo a maioria dos alunos.

Tendo como objetivo alertar os alunos para a importância da improvisação enquanto motivação para a prática pianística, resolvi explorá-la com a utilização de repertório para o qual os alunos demonstram menos motivação. De acordo com os próprios, os Estudos são unanimemente a fonte de maior desmotivação para a prática individual, pois, segundo os alunos, “não são peças a sério” e “são muito repetitivos e por isso aborrecidos”. Para a exploração dos Estudos, pedi a quatro alunos que tocassem o seu Estudo mais recente. Como cada Estudo, neste nível, propõe a superação de uma dificuldade técnica em específico, utilizei esse aspeto técnico de cada um dos quatro Estudos ouvidos como mote de inspiração para a improvisação coletiva. Para além disso, resolvi também explorar a questão da “repetição”, jogando com os tais elementos que tornam os Estudos repetitivos. Na audição do vídeo registado, é possível destacar notas repetidas, escalas ascendentes e descendentes e notas alternadas. Estes eram os aspetos fundamentais verificados nos Estudos tocados pelos alunos. Cada um dos quatro utilizou o elemento que lhe correspondia.

A sucessão dos elementos dos Estudos viria a ser determinada por um “maestro”, que decidiria quem é que estaria a tocar em cada momento, através de sinalização combinada. Foram adicionados mais três alunos à performance: um decidia a dinâmica geral ou específica, outro pontuava a performance com mudanças contrastantes de dinâmica individuais, e outro assinalava a troca de elementos técnicos entre os quatro pianistas do exercício. Esta atividade, apesar de parecer extremamente complexa na sua explicação teórica, foi claramente dominada pelos participantes através da sua construção gradual. Apesar da necessidade de orientação total da construção da performance, os

alunos puderam proceder à improvisação e à criação de estrutura performativa durante as diversas experimentações realizadas. A performance na apresentação final teve algumas falhas na sincronização dos sinais, contudo, durante as sessões, os alunos foram capazes de estruturar a improvisação, procedendo às diversas alterações possíveis com lógica e ordem sequencial, criando também introduções e conclusões com aparecimento e desvanecimento graduais.

O exercício serviu para a integração do grupo e a sincronização do pensamento estrutural. O resultado sonoro não constituiu, de todo, uma prioridade na construção da performance, sendo até um elemento desafiador à concentração dos intérpretes. Coube a eles a verificação auditiva da estabilidade ou instabilidade do produto sonoro, efetuando as alterações necessárias para a continuidade do exercício. Em futuras implementações, o resultado sonoro deverá também ser considerado como preocupação na exploração. O objetivo último deste tipo de exercício será conjugar o pensamento estrutural com a obtenção de um resultado sonoro aprazível (ou, pelo menos, não-caótico, como nalguns momentos do exercício realizado no laboratório 3).

Narrativa dramatizada

Registo-vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=kLjHRgovS7U>

Este exercício apresenta uma sequência de peças do repertório dos alunos, interligadas de forma a produzir uma narrativa para ser dramatizada. A atividade contou com a participação de todos os alunos, na parte ao piano, em cena, ou em ambas.

A sequência das peças foi discutida em conjunto com os alunos, à medida que a narrativa se ia construindo. O ponto de partida para a construção foi o título de uma das peças – “A Boneca Triste”. A partir da criação de um enredo à volta de uma boneca triste, procurámos material musical que pudesse desenvolver a narrativa ou acompanhá-la. O resultado da articulação dos elementos dramático, narrativo e musical é um produto exemplar das

atividades desenvolvidas no *workshop*, ao demonstrar a capacidade dos alunos na sincronização do pensamento criativo com vários estímulos artísticos. Estruturalmente, este foi um momento performativo bastante bem conseguido, apesar de parte da dramatização não ter corrido como previsto na apresentação final.

Esta atividade revelou-se também importante enquanto fonte de inspiração para a interpretação do repertório envolvido. Em futuras interpretações das peças utilizadas na narrativa dramatizada, os alunos terão em mente as situações dramáticas produzidas, estabelecendo associações criativas com um elemento extramusical.

Sequência coreográfica

Registo-vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=kBCa3zJkluM>

O processo de construção da sequência coreográfica foi análogo ao do exercício anteriormente explanado. Tal como na narrativa dramatizada, também foram destacadas peças do repertório dos alunos e ordenadas segundo uma sequência por mim coreografada. Pretendi que os alunos executassem sequências de movimento em sincronização com o estímulo musical. As sequências obedeciam a estrutura semelhante às peças escutadas, pelo que foi possível aos alunos compreender a estrutura, a pulsação e a lógica de construção das peças através da execução de movimento coreografado. Em termos de repertório, foram selecionadas peças com compasso ternário para a execução de passos básicos de Valsa.

A aprendizagem dos passos foi surpreendentemente rápida, pois alguns dos alunos não possuíam qualquer experiência com movimento coreografado. Ainda assim, alguns sentiram-se extremamente inibidos, por preconceções em relação à dança. Espero, com as atividades realizadas, ter aberto os horizontes dos alunos na admissão de todas as formas de expressão artística. Nas entrevistas informais, alguns alunos apontaram o facto de terem aprendido a dançar como um dos aspetos mais marcantes do *workshop*. Este pormenor revela o interesse dos alunos na obtenção de experiências e competências

novas. Foi também importante a coexistência de membros do grupo sem experiência com outros com passado ligado a diferentes estilos de dança. Através da observação dos pares, todos os alunos conseguiram articular a sua orientação musical com os passos coreografados, construindo um momento performativo relevante para a desinibição e aceitação de outras formas de expressão artística.

Expressão interartística de mensagem musical

Registo-vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=VQoPc7GbJH0>

O último exercício demonstrado na apresentação final foi uma continuação do produto performativo desenvolvido na última sessão do laboratório 2. Nessa altura, selecionei uma obra do repertório de uma aluna mais avançada para a sua dramatização e posterior sincronização com a performance pianística. No laboratório 2 foi encenada a Exposição do andamento de Sonata em questão. Já no laboratório 3, a obra foi concluída e a história dramatizada desenvolvida. Neste exercício foram utilizadas todas as formas de expressão extramusical trabalhadas no *workshop* (expressão dramática, narrativa e movimento), todas ao serviço do estímulo musical. Julgo que terá sido uma experiência extremamente gratificante para a intérprete da Sonata, que assim obteve uma narrativa integral e mais abrangente para a sua peça. De sublinhar que não foi útil apenas para a intérprete, como também para os restantes participantes, que puderam analisar com pormenor uma peça de um nível superior ao seu e construir elementos interartísticos a partir de um ponto de partida musical.

Este exercício foi o preferido da maioria dos alunos. Posso justificar esta preferência através de vários fatores. Em primeiro lugar, o facto de a totalidade do grupo ter sido envolvida na construção da história agradou à turma, pois todos tiveram a sua oportunidade para testar hipóteses e formular novas ideias. Seguidamente, a possibilidade de dramatização em grupo remontou aos jogos trabalhados durante o laboratório 2. Em comparação com a Narrativa dramatizada, este momento performativo poderá ter sido votado como favorito

pelo seu caráter cômico, em contraste com o teor menos positivo d'A Boneca Triste. Em último lugar, o reaproveitamento de uma atividade em preparação no laboratório 2 ajudou à motivação da turma, que viu nesta experimentação mais um “jogo” desafiante.

Como já foi referido, o facto de o último dia ter envolvido um esforço exaustivo por parte de todos os intervenientes condicionou bastante o desempenho na apresentação final. A calendarização do projeto deverá ser revista em futuras ocasiões, com a necessidade de porventura reservar o último dia do *workshop* para o ensaio geral e apresentação final, mantendo a fase experimental em dias anteriores.

O *feedback* obtido informalmente através da conversação com os encarregados de educação e professores que assistiram à apresentação final foi unanimemente bastante positivo. Todos compreenderam a importância deste tipo de estímulos na aprendizagem musical dos alunos, denotando também melhorias na motivação dos alunos para a prática do piano. Os pais dos alunos revelaram o entusiasmo dos filhos na participação no projeto e manifestaram o interesse em novas realizações. Os professores da instituição destacaram o fator diversidade na apresentação, concordando com a utilidade das experimentações no apelo à prática pianística com sentido criativo.

No caso de vir a implementar o *workshop* novamente em formato duplo, considero essencial a preparação de uma apresentação aos familiares e restantes professores, pois a obtenção de *feedback* exterior permite efetuar alterações e melhoramentos na estrutura do projeto. Numa perspetiva analítica, seria interessante utilizar esse *feedback*, de forma mais objetiva e formal, enquanto matéria para um novo estudo sobre a validade do projeto.

3.1. Entrevistas informais

No dia da apresentação final, foram realizadas seis entrevistas individuais aos alunos, em ambiente informal. As perguntas colocadas foram bastante genéricas e pretendiam a obtenção de um *feedback* geral sobre a experiência total. As conversações foram filmadas e publicadas apenas para uso referencial deste documento (cf. Anexo V.4).

O processo de leitura das entrevistas foi o mesmo utilizado para os questionários. Dado o número reduzido de dados, optei por valorizar a opinião individual de cada um e acrescentar a minha interpretação das respostas, de acordo com a minha própria experiência no *workshop* e as características psicológicas dos intervenientes. Segue-se a discriminação dos resultados, por questão, das entrevistas efetuadas.

Questão 1		
O que achaste deste <i>workshop</i> (parte I e II)?		
Número do vídeo	Resposta dada	Interpretação
1	<i>Eu acho que foram melhores que o primeiro [laboratório 1] porque no primeiro éramos menos gente e não deu para interagir tanto. E que este teve mais piada para conhecermos novas pessoas.</i>	Importância da interação e das experiências em grupo.
2	<i>Foi um bocado diferente [do laboratório 1]. Aqui tínhamos mais pessoas, conhecemos mais gente e o grupo era muito simpático. Em relação às duas partes do workshop: no primeiro, nós fizemos mais jogos, era um bocado menos cansativo; trabalhar mais também é bom, mas cansamo-nos mais.</i>	Importância da interação e das experiências em grupo; exigência do ritmo de preparação do espetáculo; apreciação do ambiente lúdico.

3	<i>Foi divertido. Gostei.</i>	Apreciação do ambiente lúdico.
4	<i>Achei que o primeiro foi o que gostei mais [laboratório 2] porque fizemos muitos jogos. O segundo [laboratório 3] também gostei, só que podíamos ter feito mais jogos.</i>	Apreciação do ambiente lúdico; exigência do ritmo de preparação do espetáculo.
5	<i>Foram fixes.</i>	_____
6	<i>Gostei muito da parte I, de dançar as valsas. Da parte II também gostei, porque fizemos coisas novas e diferentes.</i>	Valorização da adição de movimento; reconhecimento de novas perspetivas e abordagens musicais.

Tabela 21 - Entrevistas informais, questão 1.

Duas participantes do laboratório 1 estiveram presentes nos seguintes. Ambas valorizaram o facto de poderem contar com uma turma com quem interagir e com quem desenvolver exercícios de carácter menos individualista. Ambas valorizaram o aspeto lúdico potenciado pelos jogos dramáticos com um coletivo melhor, estabelecendo relações interpessoais com maior facilidade (a existência de um grupo maior provoca ironicamente maior desinibição, até com o próprio professor).

Todos os alunos valorizaram o aspeto lúdico da experiência, preferindo naturalmente os exercícios de aplicação menos direta ao piano. Denotaram, porém, algum desequilíbrio no planeamento dos laboratórios, manifestando a preferência por opções menos díspares. De futuro, será necessário rever a planificação no caso de implementação dupla do *workshop*, intermediando os jogos dramáticos com experiências de aplicação direta à performance. O próprio envolvimento com os alunos no final do laboratório 3 comprovou a opinião da entrevista nº 2, pois a exigência da preparação da apresentação num curto espaço de tempo provocou bastante cansaço nos alunos. Por outro lado, este facto demonstra também o seu empenho e dedicação, com o desejo de adquirir um produto performativo sólido em grupo.

Questão 2		
De que mais gostaste neste <i>workshop</i> (parte I e II)?		
Número do vídeo	Resposta dada	Interpretação
1	<i>Eu acho que a preparação do espetáculo [laboratório 3] foi melhor do que da outra vez [laboratório 2] porque nós... sei lá, gostei mais. Como já nos conhecíamos da parte I, conseguimos interagir melhor na preparação do espetáculo.</i>	Importância da interação e das experiências em grupo; desinibição como fator fundamental para o sucesso das experiências.
2	<i>Eu não toquei muitas vezes ao piano, toquei nos estudos [de Kurtág] mas dos jogos gostei. Os jogos tinham na maior parte das vezes uma moral, e nós aprendíamos coisas sobre o piano.</i>	Evidência de pouco contacto direto com o piano; apreciação do ambiente lúdico; reconhecimento do valor pedagógico das propostas lúdicas.
3	<i>Gostei de todos os jogos que fizemos na parte I.</i>	Apreciação do ambiente lúdico.
4	<i>Gostei de todos os jogos [em particular o “Assassino, detetive e vítimas”, envolvendo a totalidade do grupo] e das peças [em particular a Expressão interartística de mensagem musical].</i>	Importância da interação e das experiências em grupo.
5	<i>Gostei de tudo.</i>	
6	<i>Gostei muito de dançar as valsas e fazer a Sonatina [construção da Expressão interartística de mensagem musical].</i>	Importância da interação e das experiências em grupo; valorização da adição de movimento.

Tabela 22 - Entrevistas informais, questão 2.

Mais uma vez, os alunos mencionaram experiências em que a totalidade do grupo estava envolvida, demonstrando apreço pela interação e modelagem nas atividades interartísticas. A atividade do laboratório 3 “Expressão

interartística de mensagem musical” foi a preferida pelos participantes, por reunir praticamente todas as competências desenvolvidas no *workshop*, integrando narrativas, dramatização, movimento e performance pianística, para além de contar com a participação de toda a turma.

Questão 3		
De que menos gostaste neste <i>workshop</i> (parte I e II)?		
Número do vídeo	Resposta dada	Interpretação
1	<i>Não gostei tanto da primeira parte como da segunda, porque ainda não nos conhecíamos bem.</i>	Importância da interação e das experiências em grupo.
2	<i>Desta vez não toquei tanto ao piano. Mesmo não tendo participado, não gostei da junção dos estudos [produção sonora na Improvisação estruturada]. Fica um bocado estranho mas também era esse o objetivo.</i>	Dificuldade pessoal de aceitação da linguagem sonora utilizada na improvisação estruturada.
3	<i>A parte de dançar a valsa. Não gosto muito de dançar.</i>	Dificuldade pessoal de identificação com a sequência coreográfica.
4	<i>Nada.</i>	
5	<i>Nada.</i>	
6	<i>Nada.</i>	

Tabela 23 - Entrevistas informais, questão 3.

Na terceira parte das entrevistas foram discriminados três momentos em que os alunos revelaram reticências em relação às atividades propostas. Em primeiro lugar, tal como referido previamente, o papel da inibição no constrangimento em relação aos jogos propostos. As vivências criadas neste *workshop* são absolutamente contrastantes com as aulas normais das disciplinas curriculares, pelo que o primeiro contacto com os jogos dramáticos

pode constituir “estranhamento” até se conseguir a desinibição. Por esse motivo, destaco a importância do desenvolvimento da desinibição neste *workshop*, para que os participantes estejam mais disponíveis para novas experiências artísticas e novos desafios à sua personalidade. Em segundo, foi referido o resultado sonoro da improvisação executada, em linguagem contemporânea que não é de todo ainda compreendida nem familiar na fase de aprendizagem dos alunos envolvidos. Ainda assim, o “choque” da experiência poderá, de certo modo, alertá-los para o valor da experimentação sonora e para o significado da música contemporânea que ainda não se encontra tão presente no seu repertório. Por último, considero natural que haja pontuais manifestações de não-identificação com certos domínios artísticos. As experiências com movimento devem ser reguladas cautelosamente, de modo a não criar ainda mais inibição nos alunos, por não-identificação com exercícios coreográficos.

Questão 4		
O que aprendeste neste <i>workshop</i> (parte I e II)?		
Número do vídeo	Resposta dada	Interpretação
1	Pude trabalhar as minhas dinâmicas ao tocar piano, especialmente na peça dos estudos [Kurtág – Exploração criativa do piano].	Valorização de aspetos expressivos nas obras musicais.
2	Aprendemos a conciliar o piano com a nossa atuação [=representação, dramatização]. Estando uns a tocar e outros a atuar, temos de seguir em frente se alguém se enganar . Temos de saber ouvir e conciliar com o que temos de fazer. Se a música ficar triste, temos de mudar também, mesmo que fique estúpido, se a música mudar, temos de mudar a nossa atuação .	Reconhecimento da expressão interartística da mensagem musical.

3	Aprendi a <i>dançar</i> .	Valorização da adição de movimento.
4	Aprendi a <i>expressar as histórias</i> como fizemos no primeiro [na <i>parte I</i>] no piano. Aprendi a <i>fazer [glissandi]</i> e a <i>tocar aquelas músicas</i> [Kurtág – <i>Exploração Criativa do Piano</i>] e a <i>ser criativo</i> .	Reconhecimento de novas perspectivas e abordagens musicais; novas formas de estudo e análise de repertório.
5	Aprendi a <i>improvisar ao piano</i> e a <i>dançar</i> .	Reconhecimento de novas perspectivas e abordagens musicais; valorização da adição de movimento.
6	Aprendi a <i>dançar a valsa</i> , a <i>ser mais criativo</i> , e que tudo se pode aproveitar – <i>fazer música de maneiras diferentes</i> .	Reconhecimento de novas perspectivas e abordagens musicais; valorização da adição de movimento.

Tabela 24 - Entrevistas informais, questão 4.

Foram mencionados diversos momentos e exercícios do *workshop* com valor útil para os percursos individuais dos participantes, o que evidencia a abrangência do projeto, facilitando a identificação em diferentes áreas, de acordo com as características e vivências de cada um. A maior parte dos alunos conseguiu compreender a possível aplicação das experiências ao seu percurso pianístico e à sua execução performativa.

Questão 5		
Achas que o que aprendeste foi importante? Porquê?		
Número do vídeo	Resposta dada	Interpretação
1	Isto <i>ajudou-me mais a tocar piano</i> . Quando estou em casa [a estudar], <i>pensamos mais nestas coisas</i> do que quando estou a tocar.	Aplicação direta ao repertório de novas formas de estudo e análise de repertório; reconhecimento de novas

		perspetivas e abordagens musicais.
2	<i>Aprendemos a conciliar as coisas, com os outros, com o piano, com as atuações [=representações, dramatizações].</i>	Modelagem através das experiências observadas em grupo; reconhecimento da expressão interartística da mensagem musical.
3	<i>Aprendemos lições para o nosso futuro – novas formas de tocar, através dos exercícios e peças.</i>	Aplicação direta ao repertório de novas formas de estudo e análise de repertório; reconhecimento de novas perspetivas e abordagens musicais; obtenção de ferramentas para posterior aplicação.
4	<i>Saber expressar as coisas pode ajudar muito num músico.</i>	Valorização de aspetos expressivos nas obras musicais.
5	<i>Aprendemos coisas que podem vir a dar jeito.</i>	Obtenção de ferramentas para posterior aplicação.
6	<i>Mais tarde posso precisar do que aprendi aqui, e que qualquer [outra] pessoa pode não saber.</i>	Obtenção de ferramentas para posterior aplicação.

Tabela 25 - Entrevistas informais, questão 5.

Todos os alunos valorizaram a aquisição de novas formas de compreensão musical e novas abordagens ao estudo pianístico. Revelaram portanto alguma novidade na visão do repertório enquanto veículo de expressão artística, não o vendo dessa forma anteriormente. Os alunos adquiriram novas formas de pensar a sua aprendizagem musical e artística, que poderão constituir ferramentas de aplicação futura, tal como os próprios descrevem.

No final das entrevistas, todos os alunos manifestaram o desejo de repetição do projeto, revelando uma apreciação geral positiva da experiência.

4. Modelo final de *workshop*

Apesar de tentar propor neste documento um “modelo final”, a estruturação deste tipo de atividades estará sempre dependente da população envolvida e de mais resultados porventura recolhidos durante implementações futuras. Nesta fase, tenho alguns pontos conclusivos que posso salientar para a definição da estrutura geral dos *workshops*:

- A implementação do projeto deverá acontecer em momentos de interrupção letiva, quando os alunos apresentam maior disponibilidade a todos os níveis;
- O *workshop* destinar-se-á a alunos de piano de uma dada instituição, frequentando do 2º ao 4º Graus de Piano, criando um grupo relativamente homogêneo e já com algumas ferramentas para a improvisação ao piano;
- A implementação do projeto apenas deverá acontecer se confirmadas entre oito e doze inscrições, para além da garantia de assiduidade por parte dos potenciais participantes, imprescindível para o desenvolvimento das competências em tão curto espaço de tempo;
- A estruturação do *workshop* deverá prever um conjunto de cinco sessões diárias, no espaço de uma semana, com a duração de duas horas cada;
- A previsão de uma apresentação final aos encarregados de educação, amigos e familiares acarretará a implementação de um conjunto de cinco sessões extra, de forma a atravessar todo o processo de desenvolvimento da desinibição e das competências interartísticas;
- Cada sessão respeitará um de cinco temas possíveis – Comunicação Interpessoal, Expressão Dramática, Movimento, Narrativa, Performance Criativa/Síntese – na ordem descrita, de forma a intercalar atividades porventura similares (Expressão Dramática e Narrativa) com outras mais contrastantes, e

introduzindo o *workshop* com a desinibição e concluindo com a síntese;

- De cada sessão deverá constar uma parte lúdica com jogos dramáticos (dois terços da sessão = 80min) e uma parte de aplicação direta à performance pianística (um terço da sessão = 40min);
- A aplicação direta à performance pianística, quer sirva para uma futura apresentação pública ou não, deverá levar os alunos à produção de cinco pequenos projetos criativos – Exploração criativa do piano, Improvisação estruturada, Sequência coreográfica, Narração dramatizada, Expressão interartística de mensagem musical – que tornem inteligível para os alunos a adaptação das competências adquiridas à performance.

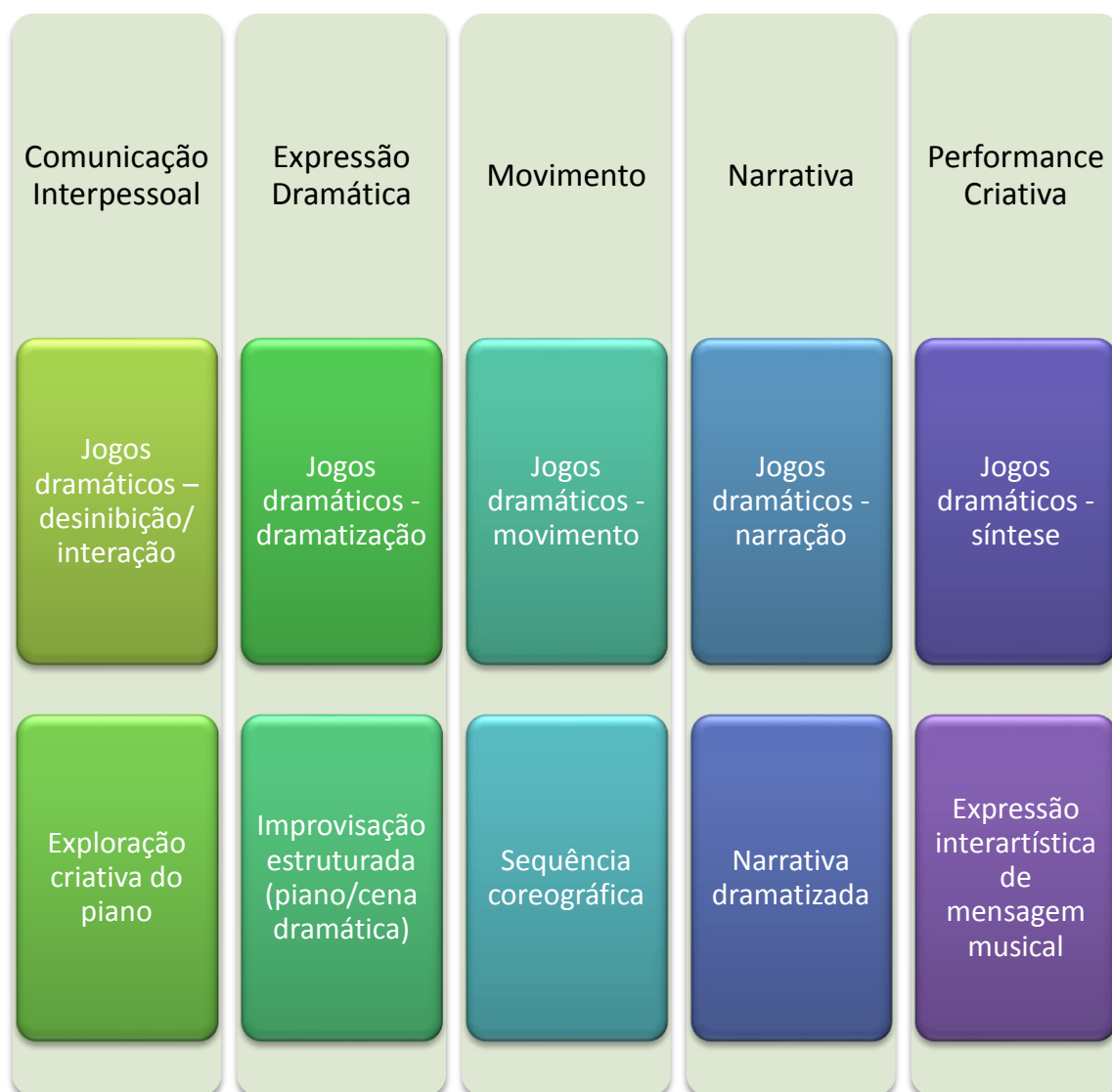


Tabela 26 - Esquema-modelo final para o *workshop* "Piano Criativo"

5. Implicações e aplicações futuras

O estudo desenvolvido, com as suas diversas implementações, permitiu construir um modelo de “método”, em formato *workshop*, de possível aplicação futura, em diversos contextos e com diversas populações. Tendo em conta as alterações consideráveis à estrutura-base durante o projeto, provocadas pela experimentação, o formato final conseguido não representa um objeto “fechado” em si, sendo apenas uma sugestão inicial. Efetivamente, a planificação de um *workshop* como este deverá ter em conta o nível de escolaridade, o número, o contexto sociocultural, o género e as características marcantes dos participantes. A maior parte destes fatores não é possível prever antes da divulgação do projeto, pelo que a sua estruturação deverá ser bastante aberta e flexível, devendo ser modelada no decorrer das sessões, de forma a atingir os objetivos pretendidos com a população participante específica.

Um dos maiores fatores de sucesso da implementação do projeto encontra-se na propiciação de momentos de exploração criativa em grupo, algo salientado pelos próprios participantes. As experiências coletivas presenciadas não são, infelizmente, praticáveis nas aulas de instrumento. A oferta regular de Instrumento para alunos de nível semelhante aos participantes deste estudo (2º até 4º grau) prevê aulas individuais regulares. Contudo, cabe ao professor tomar a iniciativa de estabelecer condições para a junção de alunos em aulas e para a participação em atividades de grupo, enquanto complemento ao trabalho individual a desenvolver, não-menos importante. A flexibilização das instituições na implementação de atividades complementares deve ser aproveitada pelos professores na construção de espaços de experimentação e expressão criativa, para que os alunos tenham a oportunidade de aplicar, juntamente com os seus pares, os conhecimentos adquiridos através da oferta disciplinar normal.

Apesar das exigências programáticas dos currículos de Piano, com a preparação trimestral de provas de avaliação, os professores não devem descartar a componente de criação e experimentação nas aulas individuais. Os alunos necessitam de momentos em que possam estabelecer associações com os conhecimentos adquiridos e adaptar as ideias à exploração criativa do piano. Devem, para isso, receber ferramentas para aproveitar todas as

potencialidades do piano, nomeadamente ao nível da improvisação e de técnicas contemporâneas de execução pianística. Ao fornecer todas as possibilidades sonoras do piano ao aluno, o professor permite que ele construa a sua própria identidade musical e descubra como obter prazer da aprendizagem musical, explorando com espírito crítico as competências que vai adquirindo nas aulas. Como ficou claro no *workshop* que realizei, os alunos, na generalidade dos casos, não parte para explorações criativas ao piano por livre vontade. É necessária a motivação inicial por parte do professor, ensinando possíveis pontos de partida estruturantes e orientando a descoberta criativa do aluno para a produção de nível artístico.

O *workshop* de exploração interartística é de fácil implementação enquanto curso intensivo, assegurando as condições espaciais mínimas e a disponibilidade de todos os participantes para as atividades. Apesar do estudo se ter dirigido exclusivamente ao piano, a participação de alunos de outros instrumentos poderá vir a ser explorada, com a possibilidade de obtenção de produtos criativos interessantes na improvisação em grupos de câmara. A participação de um maior número de elementos poderá também vir a ser estudada, embora implique a presença de pelo menos mais um professor para orientação das atividades.

Possuindo agora uma estruturação-base e a experiência na dinamização dos exercícios, prevejo a continuidade da exploração deste *workshop* e o desenvolvimento do meu projeto educativo a longo prazo. A continuidade da atividade na instituição original de implementação está sem dúvida sob discussão. Porém, para além do CMSM, existem outras instituições na cidade do Porto com as quais estou envolvido, tais como o Centro António Cândido e o Instituto Profissional do Terço, que já me propuseram o desenvolvimento deste projeto nos seus espaços. Ambas as instituições referidas são centros de acolhimento de jovens que procuram a sua inserção social; possuem nas suas instalações instrumentos musicais, que podem ser utilizados para experiências interartísticas e exploração criativa sem restrições cognitivas, visto que os jovens não têm qualquer instrução musical formal. Outros desafios incluem a internacionalização do curso, após a proposta de implementação em países como Tunísia ou Estados Unidos, onde será interessante verificar as diferenças culturais na participação nos diferentes exercícios propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação estética refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos.” (Duarte Jr., 1998, p.185)

A experimentação desenvolvida teve como objetivos específicos a complementação do estudo de piano com a sugestão de ferramentas criativas para a autodescoberta do espírito interpretativo nos alunos e o enriquecimento da sua aprendizagem musical pela experiência intersocial e interartística. Através do envolvimento com os alunos, foi possível construir um modelo flexível e adaptável com uma estrutura-base que é aplicável em diferentes contextos, com um variado número de participantes. Os exercícios propostos permitiram a exploração criativa em diferentes áreas artísticas e o estímulo de livres-associações com os conhecimentos adquiridos na oferta disciplinar da escola de música onde se inseriam. Os alunos puderam não só desenvolver e afirmar a sua individualidade, como também estabelecer modelos e referências a partir da interação com outros seus semelhantes, em busca de resultados pela colaboração.

Os alunos participantes de forma ativa nas sessões do *workshop* são agora conscientes das possibilidades criativas dos conhecimentos que vão adquirindo na escola de música. Conhecem neste momento a liberdade do ato criativo e da experimentação. Porém, não se excedem na fruição, sabendo apropriar a sua expressão a estruturas e contextos básicos, facilitadores da comunicação. São intérpretes capazes de gradualmente se desinibirem, que reconhecem o valor da expressão individual no momento de performance. Demonstram preocupação com a interação com o público e com os pares intervenientes na performance, tentando clarificar as suas próprias ideias artísticas em favorecimento da comunicação. Contudo, as suas competências estão longe de solidamente desenvolvidas. Ainda assim, possuem já a abertura necessária para a arte contemporânea e para a emergência de produtos criativos.

BIBLIOGRAFIA

- Abril, C. (2011). Music, Movement, and Learning. In R. Colwell & P. R. Webster (Eds.), *MENC Handbook of Research on Music Learning* (Vol. 2: Applications, pp. 93-124). Oxford: Oxford University Press.
- Adams, K. (2007). How to Improvize a Full-Length Play – The Art of Spontaneous Theater. New York: Allworth Press.
- Adomat, D. (2012). Drama's Potential for Deepening Young Children's Understandings of Stories. *Early Childhood Education Journal*, 40, 343-350.
- Aldous, C. R. (2005). Creativity in Problem Solving: Uncovering the origin of new ideas. *International Education Journal*, 5(5), 43-56.
- Antunes, C. (2009). Percursos na criação dramática: relato e análise de um projecto de intervenção pedagógica no ensino superior. *Revista Profissão Docente*, 9(20), 1-28.
- Artaud, A. (1944). *Le théâtre et son double*. Gallimard.
- Azzam, A. M. (2009). Why Creativity Now? A Conversation with Sir Ken Robinson. *Teaching for the 21st Century*, 67(1), 22-26.
- Baião, D., et al. (2011). Jogo Dramático e Hiperatividade: uma Relação de Sucesso. *Revista Sapientia*, 11, 1-18.
- Barret, G. (1989c). Para uma definição de expressão dramática. Em Fragateiro, C. (coord.) Percursos (pp. 17-31). Cadernos de Arte e Educação. Nº.1 Setembro. Aveiro: APEDTE- Associação Portuguesa de Expressão Dramática e Teatro na Educação.
- Barton, R. (2011). Acting: On Stage and Off. Stamford: Cengage Learning.
- Bernhart, W. (2006). Narrative Framing in Schumann's Piano Pieces. In W. Wolf & W. Bernhart (Eds.), *Framing Borders in Literature and Other Media* (pp. 449-476). Amsterdam: Rodopi B. V.
- Blatner, A. (2006). Enacting the new academy: Sociodrama as a powerful tool in higher education. *ReVision: A Journal of Consciousness and Transformation*, 28(3), 30-35.
- Boal, A. (1980). Stop! Cést magique! Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boal, A. (1982). 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bolton, G. (2007). A history of Drama Education: a search for substance. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 45-62). New York: Springer.
- Bresler, L. (2011). Integrating the Arts: Educational Entrepreneurship in a School Setting. *Hellenic Journal of Music, Education and Culture*, 2(1).
- Brestoff, R. (1995). The Great Acting Teachers and Their Methods. Hanover: Smith and Kraus.
- Brook, P. (1993) O Diabo é o Aborrecimento. Porto: Edições Asa.
- Broström, S. (1999). 15 Drama games with 6-year-old children: Possibilities and limitations. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 250-263). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cage, J. (1973). The future of music: Credo. *Silence: Lectures and Writings by John Cage*, 3-7.

- Cañas, J. (2009). *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Cardoso, Edgar (2014). *Creating Music That Moves: Creative Drama and Movement as Tools for Improvisation in Music. ICMPC13-APSCOM5 - Proceedings*. Seoul: Yonsei University, pp. 32-35.
- Charmaz, Kathy (2008) 'Constructionism and the grounded theory method', in Holstein, J.A. and Gubrium, J.F. (eds.), *Handbook of Constructionist Research*. New York: The Guilford Press. pp. 397–412.
- Conservatório do Porto (2012). Regulamento Interno. Acedido em 4 de setembro de 2014 em: http://www.ct-musica-porto.com/documentosorientadores/cmp_regulamento_interno.pdf
- Copeliovitch, A. (2007). *Revista.doc*, 6(3). Acedido em 12 de setembro de 2014 em: http://www.revistapontodoc.com/3_andreac.pdf
- Costa, P. (2009). A expressão cênica como elemento facilitador da performance no coro juvenil. *Per Musi* 63-67.
- Crimmens, P. (2006). *Drama therapy and storymaking in special education*: Jessica Kingsley Pub.
- Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (2012). Programa de Educação Musical e Formação Musical. Acedido em 17 de setembro de 2014 em: <http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/file/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Musical%20todos%20os%20anos.pdf>
- Curso de Música Silva Monteiro. Regulamento Interno. Acedido em 4 de setembro de 2014 em: <http://www.cmsilvamonteiro.com/download.php?id=263>
- Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si*. Mem Martins: Europa-América.
- DEB (1998) *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, M. (2010). *O conto de fadas e a arte de representar. Dois olhares: o do imaginário simbólico e o real da criança*. Mestrado em Literatura Portuguesa - Especialização em Literatura Infante-Juvenil, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Direção-Geral da Educação (2014a). Programas e Metas Curriculares. Acedido em 3 de setembro de 2014 em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/metascurriculares/>
- Direção-Geral da Educação (2014b). Texto de Enquadramento das Metas Curriculares. Acedido em 3 de setembro de 2014 em: http://www.dgidc.min-edu.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/texto_enquadramento_metas.pdf
- Duarte Jr., F. (1998). *Fundamentos estéticos da Educação*. Campinas: Papirus.
- Ferral, J. (1998). *Trajectoires du Soleil*. Paris: Editions Théâtrales.
- Ferreira, C. H. L. J. (2011). *A criatividade na aprendizagem da formação musical*. Universidade de Aveiro.
- Fragateiro, C. (2003). *Teatro – a utopia da unidade do conhecimento*. Acedido em 4 de setembro de 2014 em: http://www.academia.edu/4799144/Teatro_a_utoxia. 2003
- Fransen, W. (2011). *Process drama and creative problem solving: an integrated approach*. PhD – Fine Arts, Texas Tech University.

- Gallagher, K. (2007). Conceptions of creativity in drama education. *International handbook of research in arts education*, 1229-1245.
- Garcez, R. (2007). O teatro de imagens de Robert Lepage e os fluxos rizomáticos. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Acedido em 12 de setembro de 2014 em: <http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/Territorios/O%20teatro%20de%20imagens%20de%20Robert%20Lepage%20e%20os%20fluxos%20rizomaticos%20-%20Rodrigo%20Garcez.pdf>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gersie, A. (1993). On Being both author and actor: Reflections on therapeutic Storymaking. *Dramatherapy*, 15(3), 2-11.
- Gonçalves, M., & Trindade, R. (2008). O corpo como lugar da diferença: espaços e tempos de comunicação através da expressão dramática. Universidade do Porto, in press.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grotowski, J. (1971). *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guinsburg, J. (2001). *Stanislavski, Meyerhold & Cia*. São Paulo: Perspectiva.
- Hendrix, R., Eick, C., & Shannon, D. (2012). The Integration of Creative Drama in an Inquiry-Based Elementary Program: The Effect on Student Attitude and Conceptual Learning. *Journal of Science Teacher Education*, 1-24.
- Hoff, J. L. (2010). Carl Rogers on Laboratory Learning. Acedido em 4 de setembro de 2014 em: <http://www.goodenough.org/lab/Carl%20Rogers%20on%20Laboratory%20Learning.pdf>
- House, V. F., et al. (2009) *Creativity and the Arts in the Primary School. Discussion Document and Proceedings of the Consultative Conference on Education*. Dublin: Irish National Teachers' Organisation.
- Hyry-Belhammer, E. (2011). Narratives in teaching practice: Matti Raekallio as narrator in his piano lessons. *Music Education Research*, 13(2), 199-209.
- Jones, G. (2012). *Using Drama Therapy Techniques in Secondary Education*. Akron: University of Akron.
- Kinas, F. (2007). Bob Wilson e o impasse pós-moderno. Acedido em 12 de setembro de 2014 em: <http://www.kiwiciadeteatro.com.br/pensar-o-teatro/bob-wilson-e-o-impasse-pos-moderno/>
- Kochevitsky, G. (1967) *The Art of Piano Playing*. Los Angeles: Alfred Music.
- Kozinn, A. (1991) Claudio Arrau, pianist, is dead at 88. *The New York Times*. 10 de junho de 1991. Acedido em 12 de setembro de 2014 em: <http://www.nytimes.com/1991/06/10/obituaries/claudio-arrau-pianist-is-dead-at-88.html>
- Kurtág, G. (1979) *Játékok – Vol. 1*. Budapeste: Editio Musica Budapest.

- Leenhardt, P. (1997). Os Fantoches. *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.
- Levinson, J. (2004). Music as narrative and music as drama. *Mind & Language*, 19(4), 428-441.
- Libras, T. (2012). A influência da expressão dramática na qualidade de vida de crianças: um estudo realizado na urbanização Quinta de Lações em Oliveira de Azeméis. Mestrado em Animação Artística, Instituto Politécnico de Bragança.
- Lima, M. (2009). Jerzy Grotowski e o Teatro Pobre. Acedido em 12 de setembro de 2014 em: <http://www.educacional.com.br/upload/blogSite/5048/5048578/8577/3%20serie%204bim%20Jerzy%20Grotowski%20e%20o%20Teatro%20Pobre511200910751.pdf>
- Lino, M. (2007). *Educação de infância, currículo e teatro: um estudo histórico sobre o discurso oficial em Portugal (1882-1997)*. Mestrado em Educação Artística - Especialização em Teatro e Educação, Universidade do Algarve, Faro.
- Lothane, Z. (2011). Dramatology: A new paradigm for psychiatry, psychoanalysis and interpersonal drama therapy (IDT). *Academy Forum*, in press.
- Lubart, T. I. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 295-308.
- Malaga, R. A. (2000). The effect of stimulus modes and associative distance in individual creativity support systems. *Decision Support Systems*, 29(2), 125-141.
- Mason, C., Steedly, K., & Thormann, M. (2008). Impact of arts integration on voice, choice, and access. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 31(1), 36-46.
- McLennan, D., & Smith, K. (2007). Promoting positive behaviours using sociodrama. *Journal of Teaching and Learning*, 4(2), 47-55.
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
- Meelberg, V. (2006). *New sounds, new stories: Narrativity in contemporary music*. Amsterdam University Press.
- Mendes, M. E., & Ferreira, F. I. (2009). Formação de professores e culturas docentes: a construção de um agrupamento de escolas como processo de aprendizagem colectiva. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Universidade do Minho, 1020-1035.
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5, 25-35.
- Ministério da Educação (2010). Currículo Nacional para o Ensino Básico. Acedido em 12 de setembro de 2014 em: http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf
- Moreno, J. L. (1997). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- Núñez, L., & Navarro, M. (2007). Dramatización y Educación: Aspectos Teóricos. *Teoría y educación*, 19, 225-252.

- Okvuran, A. (2010). The relationship between arts education, museum education and drama education in elementary education. *Innovation and Creativity in Education*, 2(2), 5389-5392.
- Paivio, A., & Lambert, W. (1981). Dual coding and bilingual memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 532-539.
- Parncutt, R. (2003). Accents and expression in piano performance. *Perspektiven und Methoden einer Systemischen Musikwissenschaft*, 163-185.
- Pendzik, S. (2006). On dramatic reality and its therapeutic function in drama therapy. *The Arts in psychotherapy*, 33(4), 271-280.
- Pereira, A., & Araújo, M. (1999). Sociodrama, saúde e educação. *Linhas Críticas*, 4(7-8), 103-110.
- Piaget, J. A (1990). Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos.
- Rickard, N., Bambrick, C., & Gill, A. (2012). Absence of widespread psychosocial and cognitive effects of school-based music instruction in 10-13-year-old students. *International Journal of Music Education*, 30(1), 57-78.
- Robinson, K. (2005). How Creativity, Education and the Arts Shape a Modern Economy.
- Rodrigues, J. (2012). *A Expressão Dramática na pequena infância e a formação de docentes*. 7º Seminário de Pesquisa em Artes da Faculdade de Artes do Paraná.
- Roldão, M. d. C. (2007). Colaborar é preciso. Questão de qualidade e eficiência no trabalho de professores. *Noesis*, 71, 24-37.
- Rousseau, C., et al. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: A pilot study. *Clinical child psychology and psychiatry*, 12(3), 451-465.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- Schonmann, S. (2011). *Key Concepts In Theatre/Drama Education*. New York: Springer.
- Scott, A. (2010). What Is Expression?: How a Formal Theory Can Clarify the Expressive Possibilities of Language. Bloomington: iUniverse Inc.
- Shah, J. J., Smith, S. M., & Vargas-Hernandez, N. (2003). Metrics for measuring ideation effectiveness. *Design studies*, 24(2), 111-134.
- Shneiderman, B. (2002). Creativity support tools. *Communications of the ACM*, 45(10), 116-120.
- Simonton, D. K. (2012). Taking the US Patent Office criteria seriously: A quantitative three-criterion creativity definition and its implications. *Creativity research journal*, 24(2-3), 97-106.
- Slobada, J. A. (1985) *The Musical Mind*. Oxford: Oxford Science Publications.
- Smith, N. (2005). Defining art therapy. Acedido em 2 de setembro de 2014 em: <http://criticalcompanions.wordpress.com/2011/08/05/defining-art-therapy/>
- Stanislavski, C. (2008a). *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Stanislavski, C. (2008b). *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Stanislavski, C. (2008c). *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999) The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In Sternberg, R. J. (Ed.). (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.

- Teixeira, T. M. (2007). Dimensões Sócio Educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69.
- Tomaz, C., & Giugliano, L. G. (1997). A razão das emoções: um ensaio sobre “O erro de Descartes”. *Estudos de Psicologia*, 2(2), 407-411.
- Torres, G. (2008). *A expressão dramática/teatro como prática nos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Mestrado em Sociologia - Especialização em Educação e Sociedade, Universidade de Coimbra.
- Vilela, C. (2003). Dramaturgia da luz, um conceito operístico. Acedido em 12 de setembro de 2014 em: <http://www.spescoladeteatro.org.br/caderno-de-luz/arquivos/03.pdf>
- Walker, E., et al. (2011). Contribution of Drama-Based Strategies. *Youth Theatre Journal*, 25(1), 3-15.
- Wallas, G. (1926). The art of thought. New York: Harcourt Brace.
- Wright, P. (2011). Agency, intersubjectivity and drama education: The power to be and do more. Key concepts in theatre/drama education, 111-115.
- Zatzman, B. (2011). 17. Drama Education and Memory. *Key concepts in theatre/drama education*, 105-110.

LEGISLAÇÃO:

- Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho – Reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias; criação das Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril – Matrizes do Projeto Educativo no âmbito escolar.
- Portaria nº 294/84, de 17 de Maio – Aprovação do plano de estudos dos Cursos Gerais de Música para o ensino preparatório e o ensino secundário unificado.

ANEXOS

I. Programa de Piano – Curso Básico (Curso de Música Silva Monteiro)



Programa de Piano – Curso Básico

Cotações

▪ 1º Grau:

- Avaliação Contínua: 70%
- Prova de Avaliação: 30%

▪ 2º Grau:

- Avaliação Contínua: 70%
- Prova de Avaliação: 30%

NOTA FINAL DE ANO: Nota do 3º Período: 70% + Nota da Prova Global: 30%

▪ 3º e 4º Grau:

- Avaliação Contínua: 60%
- Prova de Avaliação: 40%

▪ 5º Grau:

- Avaliação Contínua: 60%
- Prova de Avaliação: 40%

NOTA FINAL DE ANO: Nota do 3º Período: 60% + Nota da Prova Global: 40%

Critérios gerais de Avaliação

▪ Aulas:

- Capacidade técnica: coordenação motora, controle de andamento, qualidade de som;
- Capacidade interpretativa: consciência clara dos estilos, formas e estruturas musicais, sentido de fraseio;
- Capacidade de leitura;
- Capacidade rítmica;
- Postura do estudante: motivação e empenho, estudo regular, assiduidade e pontualidade, autonomia, iniciativa, persistência, responsabilidade;
- Participação em Audições: musicalidade, memorização, execução/fidelidade ao texto, presença em público.

▪ Provas trimestrais:

- Capacidade técnica: motora, controle de andamento, qualidade de som;
- Capacidade interpretativa: consciência clara dos estilos, formas e estruturas musicais, sentido de fraseio;
- Segurança na execução: fluência, capacidade de auto-controle, confiança;
- Rigor ao texto: rigor na reprodução da notação musical (notas, ritmo, articulação, dinâmica e dedilhação);
- Capacidade de memorização.

curso de música
SILVA MONTEIRO

1º Grau

Objectivos

- Tocar escalas numa oitava;
- Desenvolver a técnica, agilidade e igualdade através da execução de escalas e de estudos;
- Despertar o sentido da musicalidade, em peças contrastantes em termos de exigência musical, técnica e época;
- Apreender algumas noções de tonalidade;
- Demonstrar preocupações de sonoridade;
- Desenvolver a leitura à primeira vista.

Programa anual

- 6 (4) Escalas maiores, arpejos sobre o acorde perfeito maior, com ou sem passagem do polegar e escala cromática na extensão de 1 oitava;
- 3 Estudos de Czerny op. 599, Czerny op. 777, Bradley ou outros de idêntica dificuldade;
- 3 Peças de estilos variados.

2º Grau

Objectivos

- Continuar o desenvolvimento da técnica, agilidade e igualdade através da execução de escalas e de estudos;
- Dirigir o aluno no sentido da aquisição progressiva de uma consciência musical e de um domínio das dificuldades técnicas em relação ao repertório;
- Iniciar o aluno nos princípios da técnica polifónica;
- Tocar peças variadas para ter contacto com diversos estilos;
- Continuar o desenvolvimento da leitura à primeira vista.

Programa anual

- 6 Escalas maiores e relativas ou homónimas menores, arpejos e escala cromática na extensão de 2 oitavas;
- 3 Estudos de Czerny op. 599 (a partir do 58), Czerny op. 849, Heller ou outros de idêntica dificuldade;
- 1 Andamento de Sonatina;
- 1 obra de Anna Magdalena Bach;
- 1 Peça.

3º Grau

Objectivos

- Iniciar o emprego do pedal;
- Exigir mais rapidez e mais agilidade na execução das escalas e arpejos;
- Adquirir noções de estrutura harmónica das peças;
- Trabalhar independências das vozes;
- Demonstrar um enriquecimento da sonoridade e da variedade de ataques;
- Continuar o desenvolvimento da leitura à primeira vista.

Programa anual

- 6 Escalas maiores e relativas ou homónimas menores, arpejos, inversões e escala cromática, na extensão de 2 oitavas³;
- 3 Estudos de Czerny op. 299, Heller ou outros de idêntica dificuldade;
- 1 Andamento de Sonatina;
- 1 obra de Bach (23 Peças Fáceis);
- 1 Peça.

4º Grau

Objectivos

- Adquirir maior agilidade na execução das escalas e estudos;
- Desenvolver uma sonoridade cuidada;
- Conseguir um bom emprego do pedal;
- Desenvolver uma boa compreensão musical quer ao nível da estrutura quer ao nível musical;
- Adquirir clareza polifónica nas invenções de Bach;
- Demonstrar uma interpretação adequada aos vários estilos;
- Executar de memória todo o programa;
- Continuar o desenvolvimento da leitura à primeira vista.

Programa anual

- 6 Escalas maiores e menores, à distância de 8ª e de 6ª, arpejos, inversões e escala cromática, na extensão de 4 oitavas;
- 3 Estudos de Czerny op. 299, Czerny op. 740 ou Cramer;
- 1 Andamento de Sonata;
- 1 Invenção a 2 vozes de Bach;
- 1 Peça.

5º Grau

Objectivos

- Adquirir agilidade na execução das escalas e estudos;
- Demonstrar uma sonoridade cuidada;
- Conseguir um bom emprego do pedal;
- Desenvolver uma boa compreensão musical ao nível da estrutura e ao nível musical;
- Adquirir clareza polifónica nas obras de Bach;
- Desenvolver uma interpretação adequada aos vários estilos;
- Executar de memória todo o programa;
- Continuar o desenvolvimento da leitura à primeira vista.

Programa anual

- 6 Escalas maiores e menores, à distância de 8ª, 6ª e 10ª, arpejos, inversões e escala cromática, na extensão de 4 oitavas⁴;
- 3 Estudos de Czerny op. 299 (a partir do 21 inclusive), Czerny op. 740 ou Cramer;
- 1 Andamento de Sonata;
- 1 Invenção a 2 vozes ou uma Sinfonia de Bach;
- 1 Peça.

II. Currículo Nacional para o Ensino Básico (Ministério da Educação)

http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf

II.1. Educação artística

Relação com as competências gerais

As competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes, porque:

- Constituem parte significativa do património cultural da humanidade;
- Promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em acção capacidades afectivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interacção de múltiplas inteligências;
- Mobilizam, através da prática, todos os saberes que o indivíduo detém num determinado momento, ajudam-no a desenvolver novos saberes e conferem novos significados aos seus conhecimentos;
- Permitem afirmar a singularidade de cada um, promovendo e facilitando a sua expressão, podendo tornar-se uma "mais-valia" para a sociedade;
- Facilitam a comunicação entre culturas diferentes e promovem a aproximação entre as pessoas e os povos;
- Usam como recurso elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons e movimentos) que ele organiza de forma criativa;
- Proporcionam ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interacção com o mundo;
- São um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua auto-estima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e consequente reconhecimento pelos seus pares e restante comunidade;
- Constituem um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos;
- Facilitam as interacções sociais e culturais constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de culturas diversas;
- Desempenham um papel facilitador no desenvolvimento/integração de pessoas com necessidades educativas especiais;
- Implicam uma constante procura de actualização, gerando nos indivíduos a necessidade permanente de formação ao longo da vida.

Experiências de aprendizagem

Ao longo da educação básica, o aluno deve ter oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e, simultaneamente, ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social.

- **Práticas de investigação**
Promover projectos de pesquisa em artes. Explorar um determinado tema/situação/problema com significado para o aluno, baseando a recolha e tratamento da informação num processo que vise a protecção do património artístico, num quadro de rigor ético.
- **Produção e realização de espectáculos, oficinas, mostras, exposições, instalações e outros**
Participar em realizações artísticas que propiciem o desenvolvimento de actividades individuais e em grupo e de trabalho interdisciplinar.
- **Utilização das tecnologias da informação e comunicação**
Criar oportunidades de trabalho com diferentes programas e materiais informáticos, assim como recursos da Internet.
- **Assistência a diferentes espectáculos/exposições/instalações e outros eventos artísticos**
Assistir a espectáculos de naturezas e orientações estéticas diversificadas.
- **Práticas interdisciplinares**
Desenvolver projectos com outras disciplinas e áreas disciplinares, permitindo a transferência de saberes.
- **Contacto com diferentes tipos de culturas artísticas**
Contactar com diferentes culturas artísticas de diferentes povos e em diferentes épocas, ampliando as referências culturais e estéticas e contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência multicultural.
- **Conhecimento do património artístico nacional**
Promover a valorização do património artístico e cultural nacional, regional e local de uma forma activa e interventiva. Contemplar trabalhos de investigação que pressuponham recolha, registo, exploração e avaliação de dados e, sempre que possível, visitas de estudo.
- **Intercâmbios entre escolas e outras instituições**
Desenvolver intercâmbios com estudantes de outras escolas de forma a possibilitar o conhecimento recíproco, a troca de experiências, a valorização das diferenças (culturais, religiosas, étnicas...) e dos respectivos patrimónios artístico-culturais.
Criar parcerias com instituições sociais, culturais e de recreio, estabelecendo, assim, laços importantes para a dinamização cultural da escola.
- **Exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais**
Compreender as formas como os diferentes elementos artísticos interagem e desenvolver a capacidade de selecção e aplicação de técnicas no processo de criação artística. Incentivar formas personalizadas de expressão e comunicação.

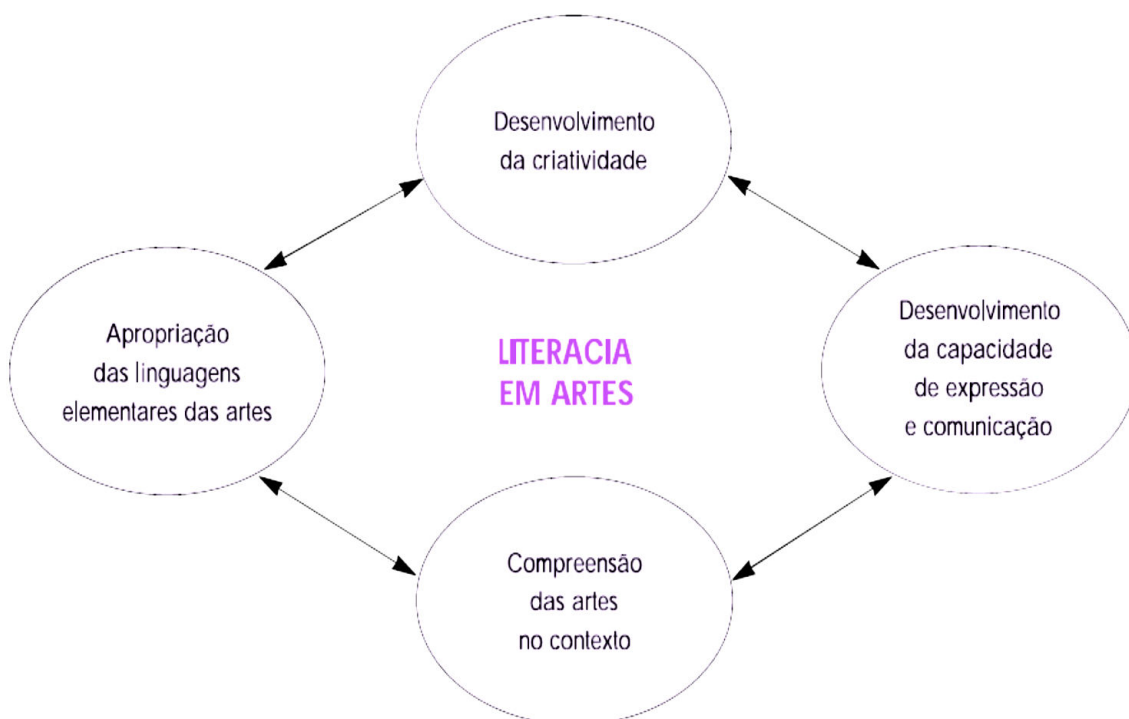
Literacia em artes

Literacia em artes pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele.

Desenvolver a literacia artística é um processo sempre inacabado de aprendizagem e participação que contribui para o desenvolvimento das nossas comunidades e culturas, num mundo onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais importante.

A literacia em artes implica as competências consideradas comuns a todas as disciplinas artísticas, aqui sintetizadas em quatro eixos interdependentes:

- Apropriação das linguagens elementares das artes;
- Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;
- Desenvolvimento da criatividade;
- Compreensão das artes no contexto.



II.2. Educação musical

Literacia musical

A música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre pólos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro.

As competências artístico-musicais desenvolvem-se através de processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, de criação e reflexão, de acordo com os níveis de desenvolvimento das crianças e dos jovens.

As competências específicas estão pensadas no sentido de providenciar práticas artísticas diferenciadas e adequadas aos diferentes contextos onde se exerce a acção educativa, de forma a possibilitar a construção e o desenvolvimento da literacia musical em nove grandes dimensões:

- Desenvolvimento do pensamento e imaginação musical, isto é, a capacidade de imaginar e relacionar sons;
- Domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas;
- Composição, orquestração e improvisação em diferentes estilos e géneros musicais;
- Compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem as especificidades dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral;
- Apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes estilos e géneros musicais;
- Compreensão e criação de diferentes tipos de espectáculos musicais em interacção com outras formas artísticas;
- Conhecimento e valorização do património artístico-musical nacional e internacional;
- Valorização de diferentes tipos de ideias e de produção musical de acordo com a ética do direito autoral e o respeito pelas identidades socioculturais;
- Reconhecimento do papel dos artistas como pensadores e criadores que, com os seus olhares, contribuíram e contribuem para a compreensão de diferentes aspectos da vida quotidiana e da história social e cultural.

Estas dimensões consubstanciam-se em experiências pedagógicas e musicais diversificadas, baseadas na vivência e na experimentação artística e estética situada em diferentes épocas, tipologias e culturas musicais do passado e do presente.

Neste sentido, as competências específicas propostas e a desenvolver constroem-se de forma a potenciar, através da prática artística, a compreensão e as interpelações entre a música na escola, na sala de aula e as músicas presentes nos quotidianos dos alunos e das comunidades.

Relação com as competências gerais

As competências específicas para a música na escolaridade básica, têm como centro a pessoa da criança e do jovem, o pensamento, a sociedade e a cultura, numa rede de dependências e interdependências possibilitadoras da construção de um pensamento complexo. Neste sentido, a música, como construção social e como cultura, pode dar um conjunto de contributos para a consolidação das competências gerais que o aluno deverá evidenciar no final do ensino básico, que se podem sintetizar no seguinte:

- O pensamento artístico-musical, nas suas múltiplas vertentes, implica a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos. É através desta perspectiva relacional e integradora que os problemas e situações musicais são abordados e vividos.

São diversos os instrumentos, as técnicas, as formas e as metodologias que se entrecruzam na prática musical. Partindo da observação e questionamento da realidade, com base nas questões emergentes do quotidiano e nas histórias individuais, procura-se fomentar uma cultura de participação, através de projectos de natureza interdisciplinar;

- Consoante os períodos históricos e os diferentes estilos e géneros musicais existem códigos, convenções e vocabulários específicos dos domínios culturais, científicos e tecnológicos que interagem na compreensão e resolução de determinados desafios criativos, interpretativos e estéticos.

Também se estimula a criação de novas linguagens ou a improvisação sobre linguagens conhecidas, bem como a sua selecção e articulação para a realização do trabalho, sua comunicação e fundamentação;

- A prática musical propicia a aquisição de uma terminologia específica, que contribui para enriquecer o vocabulário geral do aluno e que deverá ser enquadrada na perspectiva de um uso correcto da língua portuguesa. As apreciações críticas, orais e escritas, que os alunos são convidados a fazer no âmbito da concepção, apresentação e avaliação da produção musical própria e dos outros, devem ser rodeadas do maior rigor, devendo constituir momentos de comunicação efectiva e personalizada.

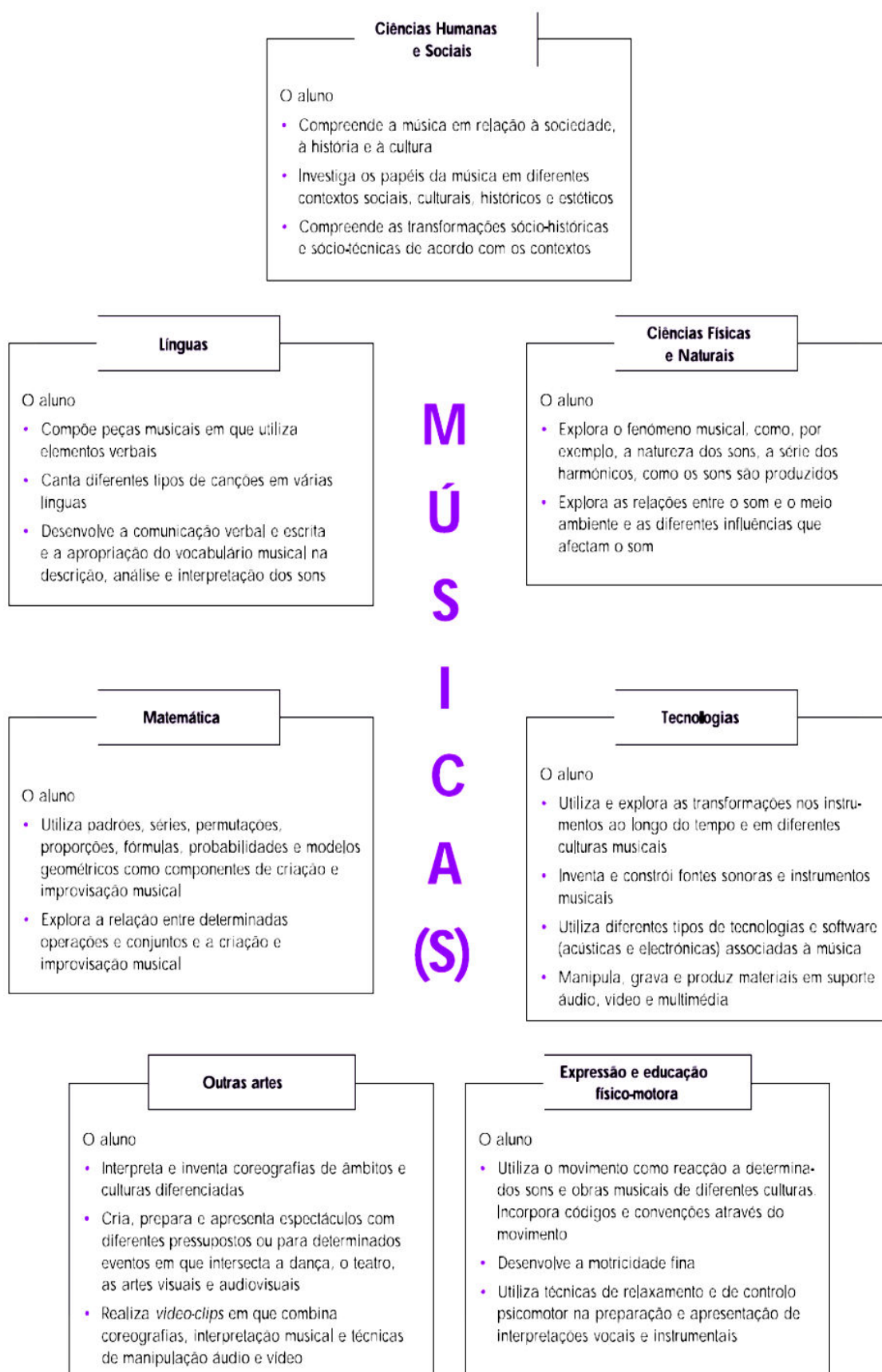
Métrica, rima, entoação, respiração, colocação de voz, acentuação, intensidade, timbre, expressividade, ritmo, fazem parte de uma vasta lista de conceitos e conteúdos presentes na prática musical. A apropriação destes conceitos através da música pode contribuir para um melhor entendimento da estrutura da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, armam o aluno com recursos no domínio da qualidade, da eficácia e da criatividade presentes na comunicação;

- O vocabulário específico das culturas musicais inclui inúmeras palavras em línguas estrangeiras que ajudam a estabelecer uma relação de familiaridade com as diferentes línguas e de consciencialização do seu valor patrimonial. O estudo de canções e peças musicais em línguas estrangeiras é um bom exemplo de como a música pode veicular a motivação e o treino para o uso de diferentes línguas, para além de facilitar a comunicação, e em particular, as trocas culturais. Para a pesquisa musical em vários suportes, nomeadamente no informático, é imprescindível o conhecimento de línguas estrangeiras, uma vez que a grande maioria da informação disponível é apresentada em línguas que não o português;

- Uma das características distintivas das artes do espectáculo é o facto de se desenrolarem em tempo real. Esta característica envolve, entre muitas outras, uma dimensão tripla: criar, produzir e controlar emoções, sempre singulares e transitórias. Neste sentido, a adopção de metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem, de acordo com os objectivos visados, afigura-se uma estratégia fundamental e adequada na educação e formação no domínio artístico;

- A criação, interpretação e audição musicais são campos onde a pesquisa, selecção e organização da informação aparecem como aspectos relevantes para explicitar a razão de determinada opção artístico-musical. É através desta dinâmica que a informação mobilizada se transforma em saber e conhecimento em acção;
- Nos diferentes tipos de realização musical, a resolução de determinados problemas e a tomada de decisões técnicas, estéticas e comunicacionais são elementos estruturantes e multidimensionais que caracterizam o gesto artístico.
O facto de a música acontecer em tempo real, implica, por parte de quem a faz, uma capacidade de tomar decisões rápidas e coerentes, tanto sob o ponto de vista técnico como artístico;
- As práticas musicais favorecem espaços de construção de singularidades, inovações, mudanças e adaptações a novos cenários, através do desenvolvimento da autonomia e do pensamento divergente;
- As crianças e os jovens, como seres sociais, movimentam-se em diferentes contextos pelos quais são influenciados e sobre os quais exercem influências. A educação e formação artístico-musical é um campo potencial para a cooperação com outros em tarefas e projectos comuns, através de práticas individuais e colectivas, corporizadas em diferentes tipos de organizações: da escola às "bandas de garagem", do recital ao espectáculo multidisciplinar;
- As práticas vocais e instrumentais, de naturezas culturais diversificadas, são formas de percepção e consciencialização do corpo, numa perspectiva da sua relação com o espaço, o tempo e os outros, com um enfoque especial no respeito pela partilha de contextos comuns. Por outro lado, o envolvimento em práticas artísticas diferenciadas propicia mecanismos de bem-estar e de qualidade de vida.

A música no currículo



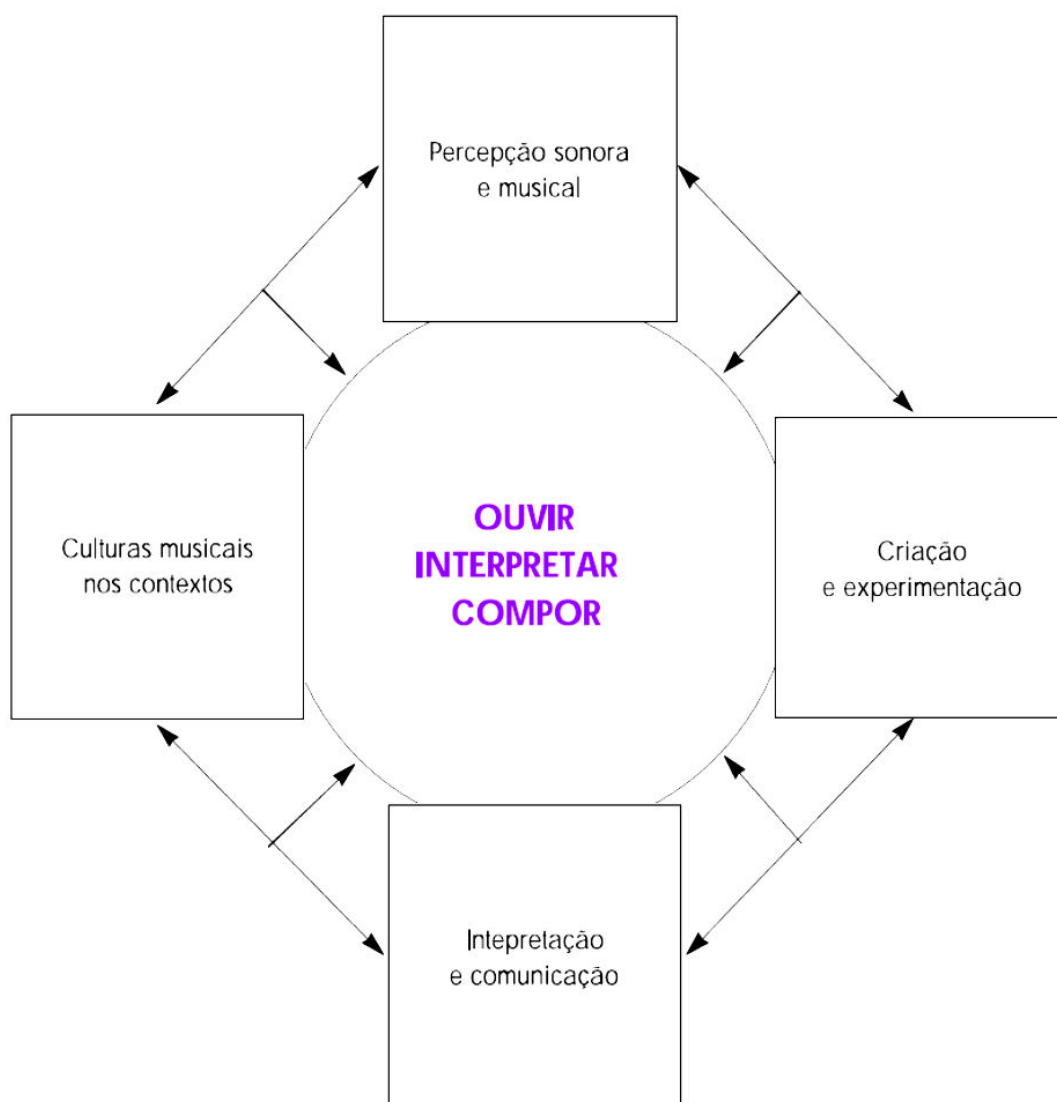
Competências específicas

As competências específicas a desenvolver na disciplina de Educação Musical são aqui apresentadas em torno de quatro grandes organizadores:

- Interpretação e comunicação;
- Criação e experimentação;
- Percepção sonora e musical;
- Culturas musicais nos contextos.

No entanto, é essencial garantir que as aprendizagens conducentes à construção de qualquer competência se devem basear em acções provenientes dos três grandes domínios da prática musical: Composição, Audição e Interpretação. A apropriação dos conceitos musicais, vocabulário e terminologia musicais bem como o desenvolvimento de práticas vocais e instrumentais só podem ser considerados efectivos se assentarem neste princípio de base.

Estes organizadores estão concebidos para serem trabalhados de uma forma interdependente, conforme ilustra a figura seguinte.



II.3. Expressão dramática

Relação com as competências gerais

A Expressão Dramática/Teatro contribui para o desenvolvimento das competências gerais, a serem gradualmente apreendidas ao longo da educação básica, na medida em que, em todas as actividades próprias desta área, se procura promover no aluno hábitos e oportunidades de:

- Questionar a realidade a partir de improvisações, tendo como suporte as vivências pessoais, a observação e interpretação do mundo e os conhecimentos do grupo;
- Utilizar a linguagem corporal e vocal para expressar sentimentos e ideias;
- Utilizar saberes tecnológicos ligados à luz, som, imagem e formas plásticas como produtores de sinais enriquecedores da linguagem teatral;
- Explorar a dimensão da palavra enquanto elemento fundamental da teatralidade na sua vertente escrita, lida, dita, falada e cantada;
- Enriquecer o uso da palavra pelo desenvolvimento dos aspectos ligados à dicção, sonoridade, ritmo, intenção e interpretação;
- Estimular a reflexão individual e colectiva, escrita e oral, como forma de desenvolvimento de um discurso próprio;
- Valorizar a compreensão de línguas estrangeiras como um veículo de acesso à informação, nomeadamente nos suportes informáticos e novas tecnologias multi-média, à comunicação entre pessoas de culturas e origens diferentes e, mesmo, como elemento enriquecedor da representação e do jogo dramático;
- Estimular a autonomia de pesquisa geradora de formas e exercícios teatrais;
- Adequar as metodologias e as técnicas à dinâmica do grupo de trabalho;
- Estimular a reflexão colectiva sobre o trabalho em curso;
- Estimular a diversificação das fontes de pesquisa;
- Estimular a adaptação a diferentes grupos de trabalho;
- Incentivar a pesquisa e a selecção do material adequado para a construção de personagens, cenas e projectos teatrais;
- Ser capaz de tomar decisões rápidas e adequadas ao contexto artístico em causa, em situação performativa;
- Analisar as situações dramáticas em jogo e ser capaz de antecipar os efeitos do seu desenvolvimento, com vista a uma resolução criativa do problema;
- Desenvolver a espontaneidade e a criatividade dramática individual;
- Incentivar a responsabilização individual no seio do grupo, e do grupo no grupo alargado;
- Dividir um projecto de trabalho em tarefas a desenvolver por pequenos grupos (cenários, figurinos, produção, som, luz e interpretação);
- Trabalhar a dinâmica de grupo a partir da acção simultânea, em grupo alargado, em pequeno grupo e a pares;
- Desenvolver a postura, flexibilidade e mobilidade corporal;
- Desenvolver a consciencialização e o domínio respiratório e vocal;
- Promover o respeito pelas regras estabelecidas e adequadas a cada actividade;
- Estimular o respeito pela diversidade cultural.

II.4. Dança

Relação com as competências gerais

Tratando-se de uma actividade profundamente enraizada na história do homem, dançar propicia ao aluno um quadro de referências cognitivas, culturais, sensoriais e estéticas que contribuem para uma melhor compreensão do mundo. A dança cumpre funções que, na essência, permanecem intactas desde o princípio dos tempos, sejam elas funções rituais, mágicas, comunicacionais, diplomáticas, lúdicas, estéticas ou, simplesmente, como fonte de felicidade.

Porque está inscrita na história e no gesto humano, a dança pode ter um papel importante na apropriação das competências gerais, definidas para a educação básica, uma vez que elas têm como centro o aluno, o pensamento, a sociedade e a cultura, numa interdependência muito familiar à natureza e à linguagem da dança.

O ensino da Dança, nesta perspectiva, proporciona a aquisição de um vocabulário de movimento e de um novo quadro de referências espaço-temporais. Estes, transformar-se-ão em instrumentos de comunicação, para que o aluno possa abordar e pesquisar saberes culturais, científicos e tecnológicos, presentes nas matérias curriculares, assim como em situações e problemas do quotidiano, através da linguagem da dança.

A competência em dança implica, desde logo, a aptidão para integrar e traduzir diferentes linguagens, através do movimento. Uma vez sedimentado o conhecimento do vocabulário de movimento essencial, o aluno poderá chamar ao seu trabalho coreográfico linguagens específicas de outras áreas do saber cultural, científico e tecnológico. Um exemplo possível: fazer um video-dança sobre a movimentação das células.

No desenvolvimento das competências específicas em Dança coexistem três grandes áreas de acção: Interpretação, Composição e Apreciação. Nesta última, um trabalho de análise e discussão colectiva do movimento, assim como a mostra de filmes e a pesquisa bibliográfica, e em suportes electrónicos, de informação sobre dança, conduzirão o aluno a um discurso, oral e escrito, crítico e fundamentado, sempre norteado pelo correcto uso da língua portuguesa.

O conhecimento de línguas estrangeiras revela-se essencial para a pesquisa de informação sobre dança, uma vez que a grande maioria da bibliografia e documentação videográfica, bem como quase toda a informação disponível através da Internet, é apresentada em línguas estrangeiras. A terminologia própria da dança pode ser um elemento de motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras e é, seguramente, veiculadora das mesmas.

Existe, nas competências aqui definidas, uma filosofia fundeada num quadro de respeito e valorização da individualidade. A diversidade de leituras do mundo, bem como os diferentes recursos, motivações e competências, que se encontram numa turma de jovens bailarinos, constituem um terreno propício à percepção e troca de metodologias, rotinas, técnicas, "truques", conselhos e à sua experimentação. Esta dimensão empírica, associada ao conhecimento técnico e à informação sobre dança, é factor determinante na consolidação de uma metodologia ou de uma opção estética própria.

Um ensino enraizado, como se pretende, numa riqueza de recursos quotidianamente oferecidos ao aluno, constitui terreno de experimentação e treino para aprender a seleccionar e organizar informação, de acordo com os problemas coreográficos em estudo e num quadro de consciência em relação aos recursos e motivações pessoais.

A condição performativa da dança implica a necessidade de tomar decisões rápidas e adequadas ao contexto artístico em causa. Na improvisação, e no imprevisto que sempre rodeia as actividades performativas, é fulcral saber analisar as situações narrativas, técnicas e estéticas em jogo e ser capaz de antecipar os efeitos da sua acção, com vista a uma resolução criativa do problema.

Faz parte do quotidiano das aulas de Dança a invenção e interpretação de curtos traçados coreográficos, que apontam para a capacidade crescente de intervir autonomamente em projectos coreográficos de algum porte.

A dança é, em si, uma actividade corporativa. Daí que, quotidianamente, surjam tarefas e projectos de conjunto que exercitam o aluno na procura de uma gestão eficaz dos espaços interpessoais, com respeito pelo movimento próprio e alheio.

A prática da dança implica uma atitude de disciplina física, que mantém, necessariamente, o corpo em forma. Por outro lado, obriga a uma consciência e responsabilização, em relação a si próprio e aos outros, no espaço de acção. Através dela é possível fomentar a valorização da ecologia do corpo e do ambiente, partindo do estudo de várias temáticas e do consequente trabalho coreográfico e interpretativo. Por exemplo: a respiração, o ar e os elementos constrangedores dessa relação.

III. Circular de apresentação da atividade

III.1. Laboratório 1



WORKSHOP

ANO LETIVO 2012.2013

CI_EE/50

Ex.mo(a) Senhor(a)

Encarregado(a) de Educação,

Vimos propor a seguinte atividade:

Workshop de Expressão Dramática como Ferramenta Criativa na Performance Pianística

Local: Auditório do Curso de Música Silva Monteiro

- 17 de julho, quarta-feira: 14h-15h30 Comunicação Interpessoal
- 18 de julho, quinta-feira: 11h-12h30 Expressão Corporal
- 18 de julho, quinta-feira: 14h-15h30 Expressão Dramática
- 19 de julho, sexta-feira: 11h-12h30 Narrativa e Performance
- 19 de julho, sexta-feira: 14h-15h30 Exploração Criativa do Som

É IMPRESCINDÍVEL A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS EM TODAS AS SESSÕES (no caso de impossibilidade de participação nalguma das sessões, o aluno não poderá participar no *workshop*, pois não poderá ser considerado para estudo)

Descrição do *Workshop*: jogos de exploração dramática com piano, enquanto estratégias de desenvolvimento do espírito interpretativo e criativo na abordagem à música. Os participantes estarão envolvidos em atividades de frequente utilização no âmbito da Expressão Dramática, embora adaptadas à música. Utilizando três recursos principais (narrativa, expressão dramática e movimento), os alunos serão levados a tocar ao piano o seu repertório ou a improvisar sob diferentes perspetivas, o que permitirá um conhecimento mais profundo e consciente das possibilidades sonoras do piano e das variantes interpretativas possíveis da música. Os exercícios práticos com piano, apesar do aspeto lúdico e interpessoal, funcionarão como ferramentas pedagógicas para a iniciação à improvisação, para a desinibição face aos colegas e ao próprio instrumento e para a valorização da interpretação pessoal e da exploração criativa da obra artística.

Requisitos para participação:

- Alunos de Piano do Curso de Música Silva Monteiro
- Frequência do 2º, 3º ou 4º grau de Piano no ano letivo concluído em 2013
- Assiduidade total nas 5 sessões do *workshop*
- Autorização do Encarregado de Educação para a gravação de imagem devidamente assinada e entregue no ato de inscrição
- (facultativo) Peça para piano preparada para tocar durante as sessões
- Roupas confortáveis para a participação ativa em exercícios com movimento

KATYA CALADO G. VAREZINICHENKO, LEA - NTEC 501 061 731 - CMC PORTO Nº 561 00731



www.cmsilvamonteiro.com



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA


Para a inscrição:

- Nome completo do participante (apenas para identificação durante as sessões), idade e grau de piano frequentado em 2012/2013, a indicar na secretaria do CMSM
- Autorização do Encarregado de Educação para a gravação de imagem devidamente assinada
- **Prazo: até 3 de julho de 2013**

(a inscrição e a participação no *workshop* são gratuitas)

O orientador das sessões: Edgar Cardoso, 21 anos, aluno da Universidade de Aveiro, no Mestrado em Ensino de Música (a concluir em julho de 2014). *Workshop* a realizar no âmbito do estudo para o Projeto Educativo do Mestrado.

Sem outro assunto de momento, despedimo-nos com os melhores cumprimentos,



A Diretora Pedagógica

26 junho 2013

III.2. Solicitação de autorização para gravação das sessões



Departamento de Comunicação e Arte
Mestrado em Ensino de Música
Projeto Educativo - *Expressão Dramática como Ferramenta
Criativa na Performance Pianística*
Edgar Dinis Almeida Cardoso

Solicitação de Autorização para Gravação das Sessões

Porto, 25 de junho de 2013

Exmo.(a) Encarregado(a) de Educação,

O estudo que pretendo realizar, no âmbito do Projeto Educativo para o Mestrado em Ensino de Música na Universidade de Aveiro, envolve a participação do seu educando em atividades de expressão artística em grupo. Com este *workshop* de cinco sessões pretendo observar a potencialidade da expressão dramática enquanto objeto de exploração da criatividade e enquanto complemento útil da música para a formação de artistas e *performers*, desenvolvendo a capacidade interpretativa e de associação criativa de elementos extramusicais a material musical. Para uma observação posterior ao *workshop*, será necessário registar alguns momentos das sessões em formato vídeo e fotográfico, pelo que venho por este meio solicitar a V^a Ex.^a a devida autorização para este tipo de recolha de dados, imprescindível para a realização do estudo em causa. A gravação das sessões destina-se ao fim descrito e os dados recolhidos serão absolutamente confidenciais, não se identificando em nenhum momento o participante em causa. Os registos efetuados serão disponibilizados aos encarregados de educação mediante solicitação.

Na expectativa de poder contar com a Vossa colaboração, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Atenciosamente,

O orientador das sessões de Expressão Dramática,



Eu, _____,

Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____,

autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a gravação, em suporte vídeo e fotográfico, das sessões inseridas no Projeto Educativo que está a ser desenvolvido por Edgar Cardoso no âmbito do seu Mestrado na Universidade de Aveiro.

_____, ____ de _____ de 2013

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)

III.3. Laboratório 2 e Laboratório 3 (partes I e II, respetivamente)



curso de música
SILVA MONTEIRO

ANO LETIVO 2013.2014

WORKSHOP PIANO

CI_EE/12

Ex.mo(a) Senhor(a)
Encarregado(a) de Educação,

Vimos propor a seguinte atividade:

Workshop de Piano Criativo

Esta workshop será dada em 2 momentos do ano letivo e a inscrição pressupõe a participação nos dois momentos.

Parte I

Local: Auditório do Curso de Música Silva Monteiro

- 18 de dezembro, quarta-feira: 10h-12h Comunicação Interpessoal
- 18 de dezembro, quarta-feira: 14h-16h Expressão Dramática
- 19 de dezembro, quinta-feira: 10h-12h Movimento
- 20 de dezembro, sexta-feira: 10h-12h Narrativa
- 21 de dezembro, sábado: 10h-12h Performance Criativa

Parte II

Local: Auditório do Curso de Música Silva Monteiro

- 7 de abril, segunda-feira: 10h-12h Comunicação em Performance
- 8 de abril, terça-feira: 10h-12h Construção de Personagens
- 9 de abril, quarta-feira: 10h-12h Construção de Cenários Musicais
- 10 de abril, quinta-feira: 10h-12h Construção de Narrativas
- 10 de abril, quinta-feira: 14h-16h Construção da Performance



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Descrição do *Workshop*:

Parte I: jogos de exploração dramática, improvisação e movimento/dança com piano, enquanto estratégias de desenvolvimento do espírito interpretativo e criativo na abordagem à música. Os participantes estarão envolvidos em atividades de frequente utilização no âmbito da Expressão Dramática, embora adaptadas à música. Utilizando três recursos principais (narrativa, expressão dramática e movimento), os alunos serão levados a tocar ao piano o seu repertório ou a improvisar sob diferentes perspetivas, o que permitirá um conhecimento mais profundo e consciente das possibilidades sonoras do piano e das variantes interpretativas possíveis da música. Os exercícios práticos com piano, apesar do aspeto lúdico e interpessoal, funcionarão como ferramentas pedagógicas para a iniciação à improvisação, para a desinibição face aos colegas e ao próprio instrumento e para a valorização da interpretação pessoal e da exploração criativa da obra artística.

Parte II: a partir das atividades previamente exploradas, os alunos serão levados a construir um produto final para apresentação pública. Com o auxílio dos orientadores, os alunos irão aplicar os conhecimentos adquiridos com a adaptação dos exercícios à performance, compreendendo então o potencial das ferramentas criativas exploradas para a construção de um produto original. A performance final constitui o momento mais importante do *workshop*, pois alertará os alunos para as necessidades do mundo artístico atual, em que o sucesso passa fundamentalmente pela originalidade.

Requisitos para participação:

- Frequência do 2º, 3º ou 4º grau de Piano no presente ano letivo
- (facultativo) Peça para piano preparada para tocar durante as sessões
- Roupas confortáveis para a participação ativa em exercícios com movimento

(a inscrição e a participação no *workshop* são gratuitas)

INSCRIÇÃO LIMITADA A 12 PARTICIPANTES

Os orientadores das sessões: Edgar Cardoso, José Miguel Costa, Luís Costa e Luís Duarte, alunos da Universidade de Aveiro, no Mestrado em Ensino de Música (a concluir em julho de 2014) – Núcleo de Estágio de Piano do CMSM.

Sem outro assunto de momento, despedimo-nos com os melhores cumprimentos,



A Diretora Pedagógica

(destacar inscrição para entregar na secretaria do CMSM)

INSCRIÇÃO NO WORKSHOP "PIANO CRIATIVO" – Inscrições até 13/dez.

Nome _____ Grau ____ de Piano

Telemóvel do Enc. de Educação _____

E-mail do Enc. de Educação _____

IV. Laboratório 1

IV.1. Questionários



Departamento de Comunicação e Arte
Mestrado em Ensino de Música
Projeto Educativo - *Expressão Dramática como Ferramenta Criativa na Performance Pianística*
Edgar Dinis Almeida Cardoso

Questionário Inicial

Nome:

Nome fictício:

Idade:

Grau de Piano (2012/2013):

Sexo: M / F (riscar o que não interessa)

Com quem vives?

Com que idade começaste a tocar piano?

Já alguma vez tiveste aulas ou participaste em atividades de

Teatro?

Dança?

Improvisação de Piano?

Teatro com Dança?

Teatro com Música?

Quantos colegas conheces neste *workshop*?

Há alguém em tua casa que toque piano ou que tenha feito Teatro ou Dança?

Já andaste nalguma outra escola de música que não o Curso Silva Monteiro?

Já viveste fora do Porto? Se sim, onde?

Para além da música, que outras atividades tens nos tempos livres?

Data:

Questionário Final

Nome fictício:

Data:

Achaste os jogos divertidos e interessantes?
Foram úteis para tocar piano?

1ª sessão – Comunicação Interpessoal

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Muito aborrecida Muito divertida

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Nada útil Muito útil

2ª sessão – Expressão Corporal

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Muito aborrecida Muito divertida

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Nada útil Muito útil

3ª sessão – Expressão Dramática

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Muito aborrecida Muito divertida

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Nada útil Muito útil

4ª sessão – Narrativa e Performance

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Muito aborrecida Muito divertida

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Nada útil Muito útil

5ª sessão – Exploração Criativa do Som

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Muito aborrecida Muito divertida

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Nada útil Muito útil

Ordena as sessões segundo a tua preferência.

1 – a sessão que mais gostaste; 5 – a sessão que menos gostaste

☐ Comunicação Interpessoal

☐ Expressão Corporal

☐ Expressão Dramática

☐ Narrativa e Performance

☐ Exploração Criativa do Som

Depois destes jogos, o teu interesse em descobrir mais sobre Improvisação aumentou?

☐ Sim ☐ Não

Já alguma vez tinhas feito jogos deste género em aulas de música?

☐ Sim ☐ Não

Achas que este *workshop* vai mudar a maneira como tocas piano em público?

☐ Sim ☐ Não

Achas que este *workshop* vai mudar a maneira como estudas piano em casa?

☐ Sim ☐ Não

Se este *workshop* se repetisse no próximo ano, voltarias a participar?

☐ Sim ☐ Não

Nome fictício: Isabel

Data: 19/01/2019

Em qual das sessões sentes que aprendeste mais coisas que poderás aplicar ao piano?
Porquê?

Na Exploração Criativa de Som, porque estivemos a ver as nossas músicas
e como as podemos melhorar "contando ou imaginando uma história."

Quais foram as maiores dificuldades que tiveste a participar nestes jogos? Porquê?

Na Improvisação Dramática (música de Joaquim) pois não
tantas senti-me mais à vontade

Achas que ajudou a melhorar a tua forma de tocar as peças ao trabalhá-las em grupo?
Porquê?

Sim, porque vejo as coisas de uma forma diferente e pude
ouvir diferentes opiniões.

Quais foram as coisas mais importantes sobre piano que aprendeste neste *workshop*?

Foi que não é necessário saber as notas
mas também temos de dar importância
às dinâmicas, o que aquela música quer
transmitir...

Se tiveres mais alguma coisa a comentar/criticar/sugerir sobre o *workshop*, escreve aqui:

Contei bastante, não era dito que estava à
espera, fiquei surpreendida, não tenho
críticas e sugiro que se repeta para o
ano.

Nome fictício: Dora

Data: 19/07/2013

Em qual das sessões sentes que aprendeste mais coisas que poderás aplicar ao piano?
Porquê?

Na quinta sessão eu acho que aprendi mais coisas porque o professor me esteve a explicar como conseguir aperfeiçoar as músicas e tocadas com mais cuidado.

Quais foram as maiores dificuldades que tiveste a participar nestes jogos? Porquê?

As minhas maiores dificuldades foram na improvisação dramática da música de Joaquim e em algumas improvisações no piano.

Achas que ajudou a melhorar a tua forma de tocar as peças ao trabalhá-las em grupo?
Porquê?

Sim, porque todos dizíamos aquilo que cada um podia melhorar e aquilo que estava mal.

Quais foram as coisas mais importantes sobre piano que aprendeste neste *workshop*?

Que devemos tocar inventando histórias de acordo com a música.

Se tiveres mais alguma coisa a comentar/criticar/sugerir sobre o *workshop*, escreve aqui:

Nome fictício: Mafalda Veiga de Andrade Data: 19/07/2013

Em qual das sessões sentes que aprendeste mais coisas que poderás aplicar ao piano?
Porquê?

Na 5^a sessão porque de certeza que vai
mudar muito a minha maneira de tocar
e vou olhar para a música de maneira diferente.

Quais foram as maiores dificuldades que tiveste a participar nestes jogos? Porquê?

Na ~~improvisação~~ improvisação dramática (música do jocaquin)
pois não sabia como desenrolar a história.

Achas que ajudou a melhorar a tua forma de tocar as peças ao trabalhá-las em grupo?
Porquê?

De certa forma sim porque tinha dicas de várias
pessoas e assim consegui ~~arranjar~~ arranjar uma estratégia
para ~~apertar~~ aperfeiçoar as minhas peças.

Quais foram as coisas mais importantes sobre piano que aprendeste neste *workshop*?

Que tocar piano não é só tocar as notas todas
certinhas mas também sentir a música e
tentar interpretá-la.

Se tiveres mais alguma coisa a comentar/criticar/sugerir sobre o *workshop*, escreve aqui:

Foi um máximo e damos ~~fora~~ repetir!

Nome fictício: *yoaquin*

Data: *19/07/2013*

Em qual das sessões sentes que aprendeste mais coisas que poderás aplicar ao piano?

Porquê?

*Foi na sessão 5. Porque ajudou-me na interpretação das peças.
Também me ajudou a entender mais sobre a forma de tocar.*

Quais foram as maiores dificuldades que tiveste a participar nestes jogos? Porquê?

As maiores dificuldades foi a atenção que tive em alguns dos jogos de representação, pois era necessário estar com atenção à música que estava a ser tocada e à representação.

Achas que ajudou a melhorar a tua forma de tocar as peças ao trabalhá-las em grupo?

Porquê?

Sim, acho. Porque ajudou ouvir as músicas dos colegas e aproveitar as dicas dadas pelo professor a eles para melhorar a execução das peças.

Quais foram as coisas mais importantes sobre piano que aprendeste neste *workshop*?

As coisas foram a expressividade na execução e o balanço que cada música possui.

Se tiveres mais alguma coisa a comentar/criticar/sugerir sobre o *workshop*, escreve aqui:

IV.2. Gravação das sessões

Todos os vídeos foram carregados como “Não listado”, não sendo possível encontrá-los *online* sem possuir os endereços aqui apresentados.

Exercício 1.2.	https://www.youtube.com/watch?v=o-hz9mNXbm8
	https://www.youtube.com/watch?v=ukaU_Ogs5wU
	https://www.youtube.com/watch?v=SUZaGVxX4do
	https://www.youtube.com/watch?v=VetNAQXqTvE
	https://www.youtube.com/watch?v=75plel55tbM
	https://www.youtube.com/watch?v=rfBwrTjrBAE
Exercício 1.3.	https://www.youtube.com/watch?v=LYiF89cMOuk
	https://www.youtube.com/watch?v=K3EeM9AS9F8
	https://www.youtube.com/watch?v=LF0A50M-ZtE
	https://www.youtube.com/watch?v=_yT07ve5q1w
	https://www.youtube.com/watch?v=IWtkdN3WHXI
	https://www.youtube.com/watch?v=fnKmfI5H6lQ
	https://www.youtube.com/watch?v=Os8vETKdO0k
Exercício 2.1.	https://www.youtube.com/watch?v=rRrLHFtL7Q
Exercício 2.2.	https://www.youtube.com/watch?v=-kMOibsbCzY
	https://www.youtube.com/watch?v=Ns9yTC6leBw
	https://www.youtube.com/watch?v=tWV5kY5bs3M
	https://www.youtube.com/watch?v=OLAJXdbZ_Eg
Exercício 2.3.	https://www.youtube.com/watch?v=4riozp8Nq8U
	https://www.youtube.com/watch?v=2WINIAqM8rE
	https://www.youtube.com/watch?v=iH49WfSwwUk
	https://www.youtube.com/watch?v=xD5D5K2TSzo
	https://www.youtube.com/watch?v=c2GPHvqq8Oo
	https://www.youtube.com/watch?v=45TR3Vd1KRk
	https://www.youtube.com/watch?v=urefeKNgQBg
	https://www.youtube.com/watch?v=y66Dbw0SV4k
	https://www.youtube.com/watch?v=pNHAUhHMOJU
	https://www.youtube.com/watch?v=vXqFN23RpWY
Exercício 3.1.	https://www.youtube.com/watch?v=eHcDYR1KtZY
	https://www.youtube.com/watch?v=Cwck5vn5uSo

	https://www.youtube.com/watch?v=psAaVnmrLDs
	https://www.youtube.com/watch?v=tVOKX9xK54k
	https://www.youtube.com/watch?v=LRij4P35jOw
Exercício 3.2.	https://www.youtube.com/watch?v=B8gRlrQvDjY
	https://www.youtube.com/watch?v=tOevWY6_vRk
	https://www.youtube.com/watch?v=_YqAezIAHYw
	https://www.youtube.com/watch?v=WYmf2Hg2Ulo
	https://www.youtube.com/watch?v=TxXACEfnT2Y
	https://www.youtube.com/watch?v=OY3JzOugYko
Exercício 3.3.	https://www.youtube.com/watch?v=UiZ8zy8t0Wo
	https://www.youtube.com/watch?v=IOiyTsnMIJQ
	https://www.youtube.com/watch?v=vSSHWFHHVtI
Exercício 4.1.	https://www.youtube.com/watch?v=81AoAYOD3qM
	https://www.youtube.com/watch?v=UFQtI09K92k
	https://www.youtube.com/watch?v=CZMxqFJr0nA
	https://www.youtube.com/watch?v=d5ltSQUN3M0
	https://www.youtube.com/watch?v=rUr7cBybEBs
	https://www.youtube.com/watch?v=Ct2jn53PzK8
	https://www.youtube.com/watch?v=SqwqSu8auuU
	https://www.youtube.com/watch?v=hFvHrMI5JWs
Exercício 4.2.	https://www.youtube.com/watch?v=cqApHIJ9TKU

V. Workshop “Piano Criativo” – Laboratórios 2 e 3

V.1. Cartaz de apresentação do *workshop*



The poster features a dark red background. At the top, there is a horizontal strip showing a close-up of piano keys. Below this, the title 'WORKSHOP PIANO CRIATIVO' is written in a serif font, with 'WORKSHOP' in red and 'PIANO CRIATIVO' in black. Underneath the title, it says 'para alunos de piano do CMSM'. A white rectangular box in the lower half contains the dates and times of the workshops and the final concert. At the bottom of this box, the venue 'Auditório Ernestina Silva Monteiro' is listed.

**WORKSHOP
PIANO
CRIATIVO**

para alunos de piano do CMSM

18 DEZ 2013 - 10h00-12h00 / 14h00-16h00
19 a 21 DEZ 2013 - 10h00-12h00
07 a 10 ABR 2014 - 10h00-12h00
10 ABR 2014 - 14h00-16h00

Concerto Final 10 ABR 2014 . 18h30
Ensaio . 16h30-17h30

Auditório Ernestina Silva Monteiro



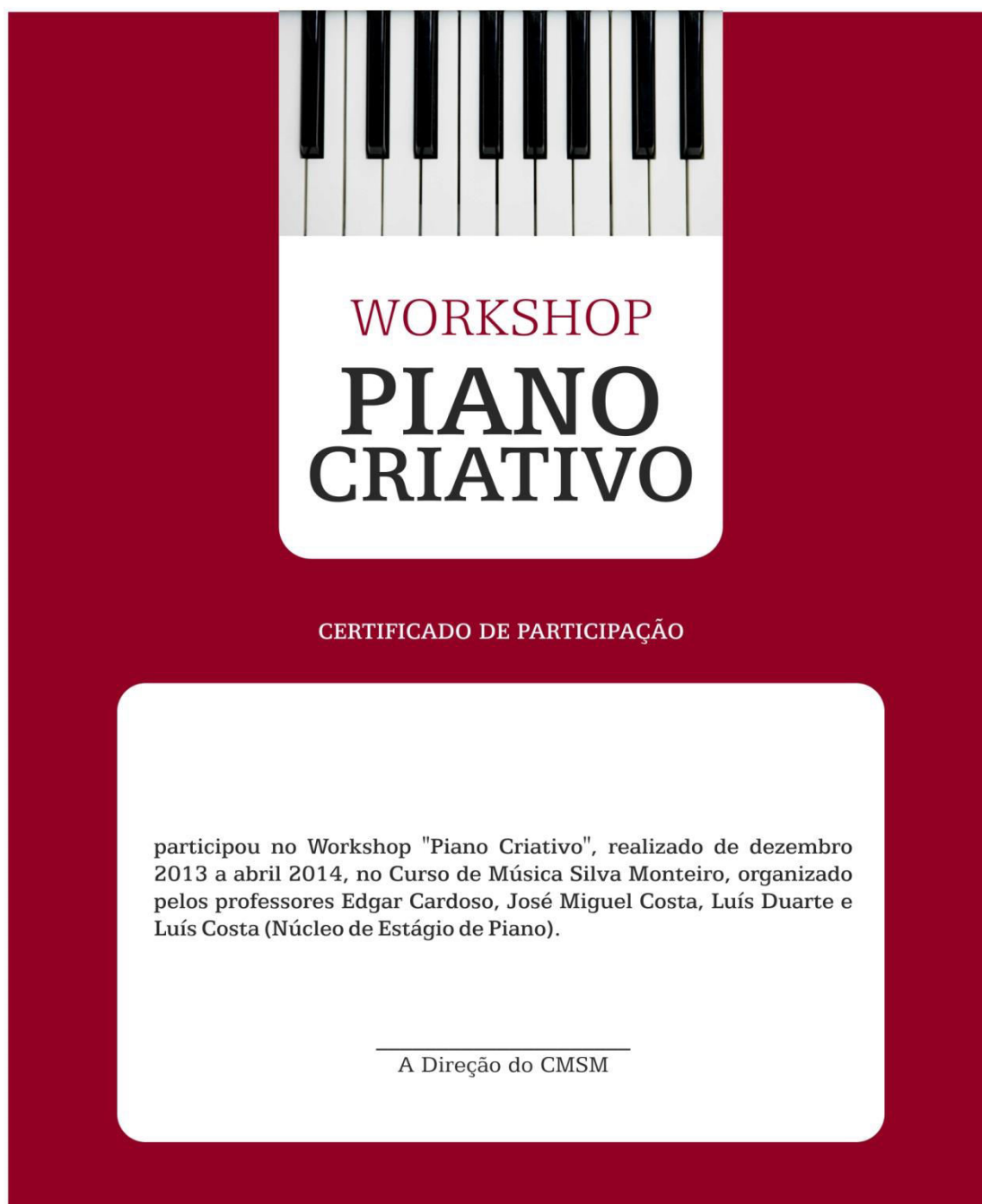
www.cmsilvamonteiro.com

universidade de aveiro  theoria poesis praxis

Organização
Núcleo de Estágio de Piano do CMSM
Edgar Cardoso, José Miguel Costa, Luís Costa, Luís Duarte



V.2. Certificado de participação no *workshop*



www.cmsilvamonteiro.com



Ministério da Educação e Ciência

V.3. Gravação das sessões

Todos os vídeos foram carregados como “Não listado”, não sendo possível encontrá-los *online* sem possuir os endereços aqui apresentados.

Laboratório 2 - Exercício 5.4. Sequência coreográfica	https://www.youtube.com/watch?v=v4rK1aNtfWw
Laboratório 2 – Exercício 5.5. Expressão interartística de mensagem musical	https://www.youtube.com/watch?v=kHztemrvKQ
Laboratório 3 Narrativa dramatizada	https://www.youtube.com/watch?v=S5dUJccI7PU
Laboratório 3 Improvisação estruturada	https://www.youtube.com/watch?v=2i2UHnQ7SmE
Laboratório 3 Expressão interartística de mensagem musical	https://www.youtube.com/watch?v=KfIE0Eu_IDM

V.4. Entrevistas informais

1.	https://www.youtube.com/watch?v=QfihUAanoXc
2.	https://www.youtube.com/watch?v=yl-_ToTIGYA
3.	https://www.youtube.com/watch?v=FnLtZjWRJBs
4.	https://www.youtube.com/watch?v=0jxaVW7Ha98
5.	https://www.youtube.com/watch?v=E2_LqK9kEGM
6.	https://www.youtube.com/watch?v=8J4w83xv3IE

V.5. Apresentação final – *workshop* “Piano Criativo”

Exploração criativa do piano Parte I	https://www.youtube.com/watch?v=VQoPc7GbJH0
Exploração criativa do piano Parte II	https://www.youtube.com/watch?v=1PNbr4FGAr8
Exploração criativa do piano Parte III	https://www.youtube.com/watch?v=WDZsytZyYgc
Improvisação estruturada	https://www.youtube.com/watch?v=M43gyMRbcvU
Narrativa dramatizada	https://www.youtube.com/watch?v=kLjHRgovS7U
Sequência coreográfica	https://www.youtube.com/watch?v=kBCa3zJkluM
Expressão interartística de mensagem musical	https://www.youtube.com/watch?v=6RSUjhEEb74

VI. Apresentação e avaliação da Atividade (*workshop* “Piano Criativo”) – Curso de Música Silva Monteiro



PLANO ATIVIDADES 2013/2014

APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

PREVISTA NO PA ☒ ADITAMENTO AO PA ☐

N.º	ATIVIDADE / DESCRIÇÃO ¹	N. Blocos total ²
17	Workshop “Piano Criativo” – Parte 1	10

OBJETIVOS

Os exercícios de improvisação dramática, narrativa e de movimento funcionam como ferramentas pedagógicas para a iniciação à improvisação ao piano, para a desinibição face aos colegas e ao próprio instrumento e para a valorização da interpretação pessoal e da exploração criativa da obra artística.

DATA	HORÁRIO		LOCAL
	INÍCIO	FIM	
18/12/2013	10h00	12h00	Auditório Ernestina Silva Monteiro
18/12/2013	14h00	16h00	
19/12/2013	10h00	12h00	
20/12/2013	10h00	12h00	
21/12/2013	10h00	12h00	

RESPONSÁVEIS	PÚBLICO – ALVO	
Edgar Cardoso José Miguel Costa Luís Costa Luís Duarte (Núcleo de estágio de piano do CMSM) Andreia Costa	GRUPO ³	NÚMERO ⁴
	Classe de piano do CMSM	10

INSTRUMENTOS MEDIDA ⁶	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO ⁷
Comunicação da mensagem; Esforço de interpretação criativa; Expressão dramática; Colaboração coletiva na superação de desafios; Transferência e aplicação dos processos dos exercícios realizados.	Momentos de performance informal durante as várias sessões



APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

PREVISTA NO PA ✓ ADITAMENTO AO PA ☐

N.º	ATIVIDADE / DESCRIÇÃO ¹	N. Blocos total ²
39	Workshop "Piano Criativo" – Parte 2	12

OBJETIVOS

Após uma série de exercícios e experimentações realizados na primeira parte do Workshop, segue-se uma fase de criação de momentos performativos, com vista à apresentação final pública. Pretende-se demonstrar as diferentes explorações criativas do processo do workshop em produtos artísticos que quebram as barreiras da performance pianística tradicional.

DATA	HORÁRIO		LOCAL
	INÍCIO	FIM	
07/04/2014	10h00	12h00	Auditório Ernestina Silva Monteiro
08/04/2014	10h00	12h00	Auditório Ernestina Silva Monteiro
09/04/2014	10h00	12h00	Auditório Ernestina Silva Monteiro
10/04/2014	10h00	12h00	Auditório Ernestina Silva Monteiro
10/04/2014	14h00	16h00	Auditório Ernestina Silva Monteiro
10/04/2014	16h30	17h30	Cinema Nun'Álvares
10/04/2014	18h30	19h30	Cinema Nun'Álvares

RESPONSÁVEIS	PÚBLICO – ALVO	
Edgar Cardoso José Miguel Costa Luís Costa Luís Duarte (Núcleo de estágio de piano do CMSM) Andreia Costa	GRUPO ³	NÚMERO ⁴
	Classe de piano do CMSM	11

INSTRUMENTOS MEDIDA ⁶	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO ⁷
Comunicação da mensagem; Esforço de interpretação criativa; Expressão dramática; Colaboração coletiva na superação de desafios; Transferência e aplicação dos processos dos exercícios realizados.	Monitorização contínua durante o processo de elaboração do produto performativo; Apresentação final aos familiares e amigos com a performance de todos os produtos criados durante as sessões.



PLANO ATIVIDADES 2013/2014

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

PREVISTA NO PA ☒ ADITAMENTO AO PA ☐

1. ATIVIDADE

Nº	NOME
17	Workshop "Piano Criativo" – Parte 1

DATA	HORÁRIO		LOCAL
	INÍCIO	FIM	
18/12/2013	10h00	12h00	Auditório Ernestina Silva Monteiro
18/12/2013	14h00	16h00	
19/12/2013	10h00	12h00	
20/12/2013	10h00	12h00	
21/12/2013	10h00	12h00	

2. NÚMERO DE PESSOAS ENVOLVIDAS

RESPONSÁVEIS	DOCENTES	ALUNOS	ASSISTENTES OPERACIONAIS	PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
5	4	10	0	0

3. AVALIAÇÃO GLOBAL DA ATIVIDADE 1

A atividade revelou-se bastante motivante e estimulante para os alunos que participaram. Os alunos empenharam-se na superação dos desafios propostos e produziram performances interartísticas bastante satisfatórias, que terão grande impacto na sua abordagem ao piano.

4. OBSERVAÇÕES

O/A Responsável

A Direção



Porto, __ / __ / __



AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

PREVISTA NO PA ☒ ADITAMENTO AO PA ☐

1. ATIVIDADE

Nº	NOME
39	Workshop "Piano Criativo" – Parte 2

DATA	HORÁRIO		LOCAL
	INÍCIO	FIM	
07/04/2014	10h00	12h00	Auditório Ernestina Silva Monteiro
08/04/2014	10h00	12h00	Auditório Ernestina Silva Monteiro
09/04/2014	10h00	12h00	Auditório Ernestina Silva Monteiro
10/04/2014	10h00	12h00	Auditório Ernestina Silva Monteiro
10/04/2014	14h00	16h00	Auditório Ernestina Silva Monteiro
10/04/2014	16h30	17h30	Cinema Nun'Álvares
10/04/2014	18h30	19h30	Cinema Nun'Álvares

2. NÚMERO DE PESSOAS ENVOLVIDAS

RESPONSÁVEIS	DOCENTES	ALUNOS	ASSISTENTES OPERACIONAIS	PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
5	4	11	0	0

3. AVALIAÇÃO GLOBAL DA ATIVIDADE

A apresentação final do workshop mostrou aos pais a dedicação dos alunos em todo o processo de construção performativo e a sua abertura às experimentações propostas. Toda a atividade foi um sucesso, graças ao empenho e interesse dos participantes que puseram em prática o seu espírito criativo na criação de objetos artísticos que transcendem radicalmente o que se produz tradicionalmente numa escola de música. No derradeiro dia do workshop, os alunos estiveram quase 8 horas em processo de construção artístico, evidenciando uma surpreendente capacidade de trabalho que os levou a ultrapassar os limites expectáveis de capacidade de concentração. O ambiente no grupo era impecável e foi distinguido pelos próprios alunos como fator-chave para a atitude positiva durante o processo. O balanço final é extremamente satisfatório, também para os pais, que testemunharam a abertura de mentalidades à performance contemporânea e às possibilidades do instrumento Piano. As competências adquiridas durante as sessões serão certamente fulcrais a longo prazo na abordagem à arte pelos participantes. A solicitação unânime de repetição do workshop por parte de pais e alunos é mais uma prova do sucesso da atividade.

